



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO ACADÊMICO EM HISTÓRIA, CULTURAS E ESPECIALIDADES

ANTONIA ELIANE LIMA FERREIRA

“MODOS DE VER, MODOS DE OLHAR:”
AS IMAGENS CANÔNICAS DE DEBRET NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA (PNLD, 2020)

FORTALEZA – CEARÁ

2024

ANTONIA ELIANE LIMA FERREIRA

“MODOS DE VER, MODOS DE OLHAR:”

AS IMAGENS CANÔNICAS DE DEBRET NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA
(PNLD, 2020)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em História, Culturas e Espacialidades (PPGHCE) do Programa de Pós-graduação em História do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como requisito parcial à obtenção do título de mestre em História Cultural. Área de Concentração: História, Culturas e Espacialidades.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Aparecida Alves.

FORTALEZA – CEARÁ

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo SidUECE, mediante os dados fornecidos pelo(a)

Ferreira, Antonia Eliane Lima.

"Modos de ver, modos de olhar:" As imagens canônicas de Debret nos livros didáticos de História (PNLD, 2020) [recurso eletrônico] / Antonia Eliane Lima Ferreira. - 2024.
159 f. : il.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Acadêmico Em História, Culturas E Espacialidades, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Pós-Dr. Valeria Aparecida Alves.

1. Debret. 2. imagens canônicas. 3. livro didático. 4. representação. I. Título.

ANTONIA ELIANE LIMA FERREIRA

“MODOS DE VER, MODOS DE OLHAR:”

AS IMAGENS CANÔNICAS DE DEBRET NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA
(PNLD, 2020)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em História, Culturas e Espacialidades (PPGHCE) do Programa de Pós-graduação em História do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como requisito parcial à obtenção do título de mestre em História Cultural. Área de Concentração: História, Culturas e Espacialidades.

Aprovada em: 22 de Março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Valéria Aparecida Alves (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE/PPGHCE

Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (Examinadora Externa)
Universidade Estadual do Ceará – UECE/MIHL

Profa. Dra. Isaíde Bandeira da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Estadual do Ceará – UECE/MIHL

AGRADECIMENTOS

De todas as experiências, a mais intensa. Não há como negar os altos e baixos enfrentados para realização deste trabalho, cuja escolha exigiu-me muita força de vontade e determinação em cada etapa do processo, por isso as pessoas que surgiram ao longo do caminho para compor comigo este repertório foram igualmente importantes, caso esqueça de citar alguma, de antemão, peço desculpas.

Deste modo, quero agradecer às três presenças fundamentais em minha vida, das quais foram o alicerce necessário para o término deste mestrado: Deus, Nossa Senhora e minha mãe. Aos dois primeiros, agradeço por serem meu sustento diário diante de toda e qualquer dificuldade, me fortalecendo nos momentos de desânimos. Ao grande amor da minha vida, minha mãe, Dona Sílvia, pelo cuidado e as constantes orações.

Agradeço às Escolas de Ensino Público do Município de Caucaia-CE que acolheram minha proposta inicial, abrindo os seus espaços e permitindo a aproximação com o seu quadro docente que atuam ou atuaram no componente curricular de História, os quais foram fontes de aprendizagem.

Agradeço aos amigos, presentes que a vida me deu, Leandro Borges, Jader Teixeira e Helena Sant'Anna que foram grande apoio, segurando firme minha mão nos momentos em que nem eu acreditei em mim mesma. Vocês foram mais que amigos! A vocês, minha eterna gratidão!

Agradeço aos meus colegas do Mestrado Acadêmico em História, Culturas e Espacialidades, em particular: Yasmin Ferreira, Taynara dos Anjos, Lara Lutife, Rita Geizele, Leonardo Alencar e Jaciara Azevedo, pela rica convivência e as trocas profícuas. Vocês são inspirações! Agradeço, à Dra. Isaíde Bandeira e à Dra. Fátima Leitão por serem exemplos exímios de profissionais e por terem aceitado compor minha banca de qualificação e de defesa final desta dissertação, tecendo análises pertinentes para o prosseguimento da pesquisa e sua finalização, bem como apontando sugestões e caminhos possíveis para concretização deste trabalho. As duas, respeito e admiração!

Assim sendo, agradeço ao Programa de Pós-graduação em História, Culturas e Espacialidades (PPGHCE) e suas respectivas coordenações, na pessoa do professor Dr. Marcos Diniz e da professora Dra. Sílvia Siqueira, pela oportunidade de realizar esta pesquisa, no qual representa um passo importante em temas como estes para historiografia de maneira geral, igualmente por ser uma contribuição pertinente para os estudos culturais. Obrigada pelo suporte!

À minha orientadora, professora Dra. Valéria Alves, por sua dedicação, da qual foi constante fonte de aprendizado e entusiasmo, principalmente, durante o Estágio Docente na disciplina de

Metodologia do Ensino de História. Pelas leituras atentas e sugestões. Pelo apoio decisivo nos momentos finais deste trabalho.

Agradeço, ainda, o corpo docente do Mestrado Acadêmico em História, Culturas e Espacialidades (PPGHCE), pelo conhecimento compartilhado, de forma especial, os ilustres professores: Dr. Gisafran Nazareno e Gleudson Passos, pelos ricos debates no decorrer de suas aulas, constituindo-se, neste sentido, disciplinas primordiais para o desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, quero agradecer a ajuda do professor Dr. Arilson Gomes, por ter oportunizado um rico aprendizado na disciplina de História e Epistemologia Decolonial, por ter se mostrado atento às minhas inquietações, do mesmo modo pelas indicações de leituras, textos, livros e, acima de tudo, por ter sido grande incentivador deste trabalho.

À minha família, que nas lutas diárias são meu abrigo, meu muito obrigada!

“A história única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que sejam mentira, mas que eles são incompletos. Eles fazem uma história se tornar a única história.”

(ADICHIE, 2009, p. 13)

RESUMO

A partir da década de 1980, o uso de diferentes linguagens fez com que as imagens fossem ocupando cada vez mais um papel de destaque nos livros didáticos, cuja presença passou a ser concebida como crucial para a apreensão dos conteúdos escolares. Neste sentido, é preciso analisar de que forma estas imagens vêm contribuindo para o saber histórico em sala de aula, considerando, contudo, os seus limites e potencialidades. É neste contexto que surge o interesse de discutir as construções imagéticas criadas por Debret, visto sua marcante repetição nos livros didáticos. Deste modo, selecionamos cinco coleções didáticas do Componente Curricular de História destinado à 8ª série do Ensino Fundamental Anos Finais, das quais foram inscritas, analisadas e indicadas pelo Guia do PNLD de 2020 para o quadriênio (2020-2023). Assim sendo, a escolha das coleções didáticas se deu por meio da consulta na base de dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo de discutir as representações imagéticas de autoria de Debret acerca da população negra no Brasil, na primeira metade do século XIX, tendo como pergunta norteadora: como as imagens de Debret amparam estigma e estereótipos sobre estes sujeitos nos livros didáticos de História? A abordagem qualitativa permitiu a tessitura do texto escrito e a compreensão da história segundo Minayo (2007), empregando a categoria conceitual de representação em Chartier (1991) e Pesavento (2008); as imagens canônicas por Saliba (1999); a fixidez em Bhabha (1998) e o livro didático de acordo com Johnsen (1996), Choppin (2004) e Bittencourt (2018). Por meio destas, operacionalizamos problemas e documentos relacionando teoria e empírica, no qual mostram que as imagens disponíveis nos livros didáticos de História construídas por Debret reiteram estigmas e estereótipos, cujo olhar corrobora para uma visão restrita sobre os sujeitos negros ali representados, “aprisionando-os” nos ideais colonialistas servindo-se, portanto, de abrigo para uma visão estereotipada e preconceituosa.

Palavras-chave: Debret; imagens canônicas; livro didático; representação.

RESUMEN

Desde la década de 1980, el uso de distintos lenguajes hizo con que las imágenes ocupara un lugar cada vez más destacado en los libros de texto, cuya presencia ha llegado a considerarse crucial para la comprensión de los contenidos escolares. En este sentido, es necesario analizar cómo estas imágenes han contribuido al conocimiento histórico en las aulas, considerando al mismo tiempo sus límites y potencialidades. Es en este contexto en el que nos interesa discutir la construcciones de imágenes creada por Debret, dada su marcada repetición en los libros didácticos. De esta forma, seleccionamos cinco colecciones didácticas del Componente Curricular de Historia para el 8º grado de los Años Finales de la Enseñanza Primaria, que fueron registradas, analizadas e indicadas por la Guía PNLD 2020 para el cuatrienio (2020-2023). Así, las colecciones didácticas fueron escogidas después de consultar la base de datos del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE), con el objetivo de discutir las representaciones en imágenes de Debret sobre la población negra en Brasil en la primera mitad del siglo XIX, con la pregunta orientadora: ¿cómo las imágenes de Debret apoyan el estigma y los estereotipos sobre estos sujetos en los libros de texto de historia? El abordaje cualitativo permitió tejer el texto escrito y la comprensión de la historia según Minayo (2007), utilizando la categoría conceptual de representación de Chartier (1991) y Pesavento (2008); las imágenes canónicas de Saliba (1999); la fijeza de Bhabha (1998) y el libro de texto según Johnsen (1996), Choppin (2004) y Bittencourt (2018). Además, nos permitió analizar el texto escrito y comprender la historia según Minayo (2007), utilizando la categoría conceptual de representación de Chartier (1991) y Pesavento (2008); las imágenes canónicas de Saliba (1999); la fijación de la obra de Debret en los manuales escolares; y el uso de la categoría conceptual de representación. A través de ellos, operacionalizamos problemas y documentos que relacionan teoría y empiria, que muestran que las imágenes disponibles en los manuales de historia contruidos por Debret reiteran estigmas y estereotipos, cuya mirada corrobora una visión restringida de los sujetos negros allí representados, «aprisionándolos» en ideales colonialistas, sirviendo así de abrigo a una visión estereotipada y prejuiciosa.

Palabras clave: Debret; imágenes canónicas; libro de texto; representación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Conceito de Livro Didático	49
Figura 2 –	Conceito de Função Instrumental do Livro Didático	52
Figura 3 –	Capa da obra História, Escola e Democracia.....	55
Figura 4 –	Capa da obra História, Sociedade & Cidadania.....	56
Figura 5 –	Capa da obra Teláris História.....	58
Figura 6 –	Capa da obra Historiar.....	59
Figura 7 –	Capa da obra Vontade de saber história.....	60
Figura 8 –	Um funcionário a passeio com sua família.....	90
Figura 9 –	Negra tatuada.....	91
Figura 10 –	Coroação de D. Pedro I.....	94
Figura 11 –	Vendedor de flores e de fatias de coco.....	95
Figura 12 –	Partida da Corte.....	98
Figura 13 –	Enterro de uma mulher negra.....	101
Figura 14 –	Cenas de Carnaval.....	102
Figura 15 –	Primeiras ocupações da manhã.....	107
Figura 16 –	Uma senhora de algumas posses em sua casa.....	109
Figura 17 –	Loja de barbeiros.....	111
Figura 18 –	Calceteiros.....	113
Figura 19 –	Escravidados no trabalho.....	116
Figura 20 –	Pescadores e Baianas em Salvador – BA.....	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CGPLI	Coordenação-Geral dos Programas do Livro
CNDL	Comissão Nacional do Livro Didático
CNE / CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GLD	Guia de Livros Didáticos
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INL	Instituto Nacional do Livro
INRP	Institut National de Recherche Pédagogique
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PLID	Livro Didático
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	NOS RASTROS DA HISTÓRIA: O PERCURSO DOS LIVROS DIDÁTICOS ESCOLARES.....	33
2.1	O livro didático no Brasil.....	33
2.2	A importância do livro didático.....	43
2.3	O livro didático de história.....	53
3	“JANELAS DO PASSADO” – AS IMAGENS NOS LIVROS ESCOLARES.	67
3.1	A imagem como fonte de saber histórico.....	67
3.2	A imagem nos livros escolares: limites e potencialidades.....	77
3.3	O cânone imagético nos livros didáticos.....	87
4	“O QUE APARECE E QUEM É APAGADO?” AS IMAGENS DE DEBRET NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	105
4.1	A circularidade das imagens de Debret nas obras didáticas.....	105
4.2	As marcas coloniais no tempo e a arte de (res)existir.....	118
4.3	Educação Étnico-Raciais: Embates e desafios.....	131
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
	REFERÊNCIAS.....	150
	APÊNDICE A - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ANÁLISE DAS LEIS, EDITAL DO PNLD/2020 E GUIA DO PNLD/2020.....	157
	APÊNDICE B - FICHA DE LEITURA BIBLIOGRÁFICA.....	158
	APÊNDICE C - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	159

1 INTRODUÇÃO

Após acompanharmos diferentes notícias nas redes sociais envolvendo a população negra no Brasil, em especial na transição do século XX para o século XXI, verificamos a necessidade de compreender melhor o porquê de tantos casos discriminatórios sobre estes sujeitos, apesar da existência de leis e diretrizes educacionais que determinam o reconhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira na formação cultural de nosso país. Buscando, então, entender qual o papel dos professores de História e suas respectivas percepções no que diz respeito às imagens incorporadas sobre estes sujeitos nos livros didáticos. Deste modo, surge daí o interesse de discutir as representações imagéticas sobre estes sujeitos nos livros didáticos de História.

Por conseguinte, uma vez traçado o caminho, partimos para campo em busca das análises pretendidas. Todavia, já de início nos deparamos com uma série de problemas que dificultaram o desenvolvimento do estudo pretendido, sendo preciso repensar os rumos da pesquisa. Entre as dificuldades encontradas estavam o receio dos professores de serem observados por um corpo estranho em meio a um período confuso de adaptação¹, o que levou à desistência de boa parte daqueles que tinham aceitado participar voluntariamente como sujeitos da pesquisa; outros aspectos ponderados foi a falta de estrutura tecnológica de qualidade e espaços midiáticos; assim como a carência de livros didáticos e o não uso de imagens².

A partir do exposto, foi necessário rever os objetivos, visto que a não utilização deste recurso durante as aulas e a recusa dos professores nos impedião de prosseguir com o estudo etnográfico. Desta forma, depois de muito refletir, optamos por manter a análise das imagens com base nos próprios livros didáticos, cujo intuito era se debruçar não só nas mudanças apresentadas nos livros didáticos, mas, sobretudo, nas permanências. Este

¹ O estranhamento por parte dos professores era mais que compreensível, haja vista o período de incertezas e invenção provocada pela pandemia da Covid-19. Logo, o retorno presencial das atividades escolares após as aulas remotas gerou um misto destes sentimentos.

² Apesar de estarem entre os motivos que levam à escolha do livro didático, as imagens quase não são usadas em sala de aula, ainda que apontadas como recursos didáticos relevantes para os conteúdos históricos. Os professores relataram o desafio de usá-las, bem como a necessidade de mais formação. Estes dados foram coletados e reunidos por meio de uma entrevista semiestruturada realizada com os professores da Rede de Ensino Público do Município de Caucaia-CE no primeiro semestre de 2022. Todos os professores entrevistados pertenciam ao componente curricular de História, distribuídos em 05 (cinco) escolas do referido município. É preciso ressaltar que tais entrevistas não serão tratadas nesta dissertação, sendo sua menção um ponto primordial para reforçar a necessidade de uma formação mais diversa e próxima das novas demandas apresentadas no pós-pandemia.

entendimento surgiu das leituras atentas nas concepções de Elias Saliba (1999) e Circe Bittencourt (2018), somadas a uma prévia análise das coleções didáticas.

Diante disto, superado o momento de dificuldade com as fontes, o ajuste nos animou, pois o novo percurso não rompia inteiramente com a ideia inicial, além de corroborar diretamente com as inquietações que motivaram o estudo. Neste sentido, a crítica de Saliba (1999) sobre as chamadas imagens canônicas nos livros didáticos se encaixavam perfeitamente em nossos anseios somado ao pensamento Bittencourt (2018) quando nos fala sobre a pertinência de se estarmos atentos não apenas as mudanças, porém a manutenção de conteúdos e imagens nos livros escolares. Assim, com o olhar centrado nas obras didáticas definidas para esta análise, chegamos às imagens de autoria de Debret.

As imagens do artista francês se apresentam de maneira marcante nos livros didáticos, no qual a circularidade de suas construções é comprovada pelo Guia de Livro segundo o PNLD 2020, no qual admite que as imagens “produzidas por Jean-Baptiste Debret aparecem em quase todas coleções” (BRASIL, 2020, p. 27). Ante o exposto, conseguimos identificar 24 (vinte e quatro) imagens de Debret sobre o “Brasil”³ nos livros didáticos decididos para nossa análise. Esse número toca somente os registros construídos acerca da população negra, isto é, se visto a variedade de temas presentes nas coletâneas didáticas, esta soma pode dobrar.

A imagem está na base do pensamento humano, cuja função não serve só para ilustrar, mas igualmente comunicar. Neste sentido, a imagem atua como uma espécie de quebra-cabeça que nos exige a junção de suas peças para melhor compreendê-la. Enquanto recurso didático, a imagem colabora para a criação, geração e produção de conhecimento, daí o seu valor, pois, mesmo tendo sua linguagem própria, ela consegue manter uma relação de reciprocidade com os textos escritos. Assim, com o seu auxílio, somos capazes de saber e contar sobre a história de diferentes povos, suas práticas culturais e tantos outros aspectos que envolvem a vida humana.

³ Debret veio para o Brasil com a expedição de profissionais franceses, cujo título – “*A Missão Artística*” – revela diferenças culturais e reconhece, nesta façanha, um ato civilizatório, embora fosse gerado deste episódio um paradoxo. Sabe-se que Debret foi um dos poucos membros da expedição que ficou por mais tempo, (1816-1831), construindo um Brasil a partir de seu próprio entendimento. Durante sua estadia, o artista buscou fazer vários registros do cotidiano brasileiro com o intuito de mostrar suas experiências. Contudo, suas construções são suscetíveis às críticas, uma vez que podem não ter sido fruto de suas vivências (LIMA, 2004) e, por isto, são apontados por alguns pesquisadores como uma obra postiça e enganosa (NAVES, 1996). Em todo caso, os seus registros renderam a obra de sua vida a – “*Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*” –, composta por 03 (três) volumes lançados separadamente (1834, 1835 e 1839), com 151 pranchas litográficas e 232 imagens, cuja fixidez de seu olhar mostra um Brasil ordenado seguindo uma linha evolutiva e pragmática de progresso firmado no eurocentrismo.

Nesta perspectiva, é preciso reconhecer a capacidade que as imagens possuem em sala de aula e o quanto elas podem oferecer condições para a compreensão de novos olhares, uma vez que os anseios por mudanças as colocam em evidência. Por isso, o movimento articulado pela negritude visa romper com a ideia de único caminho possível, buscando desnaturalizar os olhares que tendem a se sobrepor à existência e aos saberes de seus antepassados. Logo, as imagens de autoria de Debret entram na lista do chamado cânone imagético. Qual o ponto de atenção nisso? É a sua exaustiva repetição e os seus efeitos reais (SALIBA, 1999). Conforme o autor, o esforço de “quebrar” o efeito real que estas imagens possuem não é tão simples, por este motivo elas são um dos desafios atuais do professor de história.

Perante o desafio de usar a imagem como objeto de saber histórico em sala de aula, Manguel (2009) nos lembra que ao “ler” uma, independente de seu tipo, ampliamos o que é limitado num espaço de um quadro e conferimos a ela um sentido temporal⁴. Neste entendimento, é primordial discutir o cânone imagético incorporado nos livros didáticos, posto que já não cumprem tão somente um papel ilustrativo, mas “são abordadas como fontes históricas”, ainda que “poucas coleções incentivem a análise do processo histórico e social responsável por sua produção”, predominando a habilidade de descrever o que representam (BRASIL, 2020, p. 26).

Portanto, o interesse pelas imagens de Debret surge da inquietação de sua acentuada presença nos livros didáticos de história e a sua frequente repetição em série, dado o “poder” real que esta circularidade⁵ pode representar no imaginário coletivo, como bem nos alertou Saliba (1999). Deste modo, a escolha das obras didáticas para esta pesquisa considerou, ainda, a verificação na base de dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cujo propósito foi comprovar sua indicação para compor o Guia de Livros, uma vez já tínhamos tido contato com as obras usadas pelos professores da Rede de Ensino Público no Município de Caucaia-CE⁶.

⁴ Em outras palavras, o autor nos diz ainda que uma imagem ocupe um espaço de um quadro, suas narrativas residem no tempo. Daí sua compreensão mudar de acordo com cada época, cuja essência revela uma fonte de vida inesgotável.

⁵ Este dado realça que a literatura escolar se alimenta destas reproduções em série por diferentes situações, seja pela facilidade, custo, tempo de permanência da obra entre outros interesses, sendo, então, importante analisar até que ponto estas questões podem interferir na apreensão dos conteúdos históricos, visto que sua estabilidade compromete a nossa capacidade crítica (SALIBA, 1999).

⁶ Caucaia pertence à Região Metropolitana de Fortaleza, sendo um dos primeiros núcleos de população do Ceará. Possui 08 (oito) distritos, são eles: Caucaia (Sede), Bom Princípio, Catuana, Guararu, Jurema, Mirambé, Sítios Novos e Tucunduba. O município apresenta uma posição favorável em um ambiente de competição com outros municípios vizinhos, expondo a segunda maior população e a terceira renda interna do Estado (Site oficial: dados do município).

Neste sentido, compreendemos que a indicação feita pelo Guia de Livros Didáticos do PNLD de 2020 nos traía informações atualizadas devido às suas últimas mudanças⁷, nos exigindo apenas o complemento das obras didáticas, visto que as coleções⁸ usadas pelos professores do referido município eram insuficientes para uma análise mais íntegra. Assim sendo, é preciso enfatizar que o critério de escolha das cinco coleções didáticas analisadas neste trabalho foi sua inscrição e aprovação para constituir o Guia de Livros Didáticos por meio do edital do PNLD de 2020⁹.

Conforme o Guia, a avaliação das obras didáticas submetidas ao edital de seleção, visa garantir a qualidade do material a ser distribuídos nas escolas públicas do país, cuja etapa deve “incentivar a produção de materiais cada vez mais adequados a necessidade da educação pública brasileira”, bem como observar “os objetivos da Educação Básica” (BRASIL, 2020, p. 10). Com base no Edital de Convocação, a inscrição e recomendação das coleções didáticas para a produção do Guia de 2020 no Ensino Fundamental dos Anos Finais, estavam as exigências sobre os princípios éticos e a observância de avaliar se obra estava livre de estereótipos ou de qualquer tipo de preconceito.

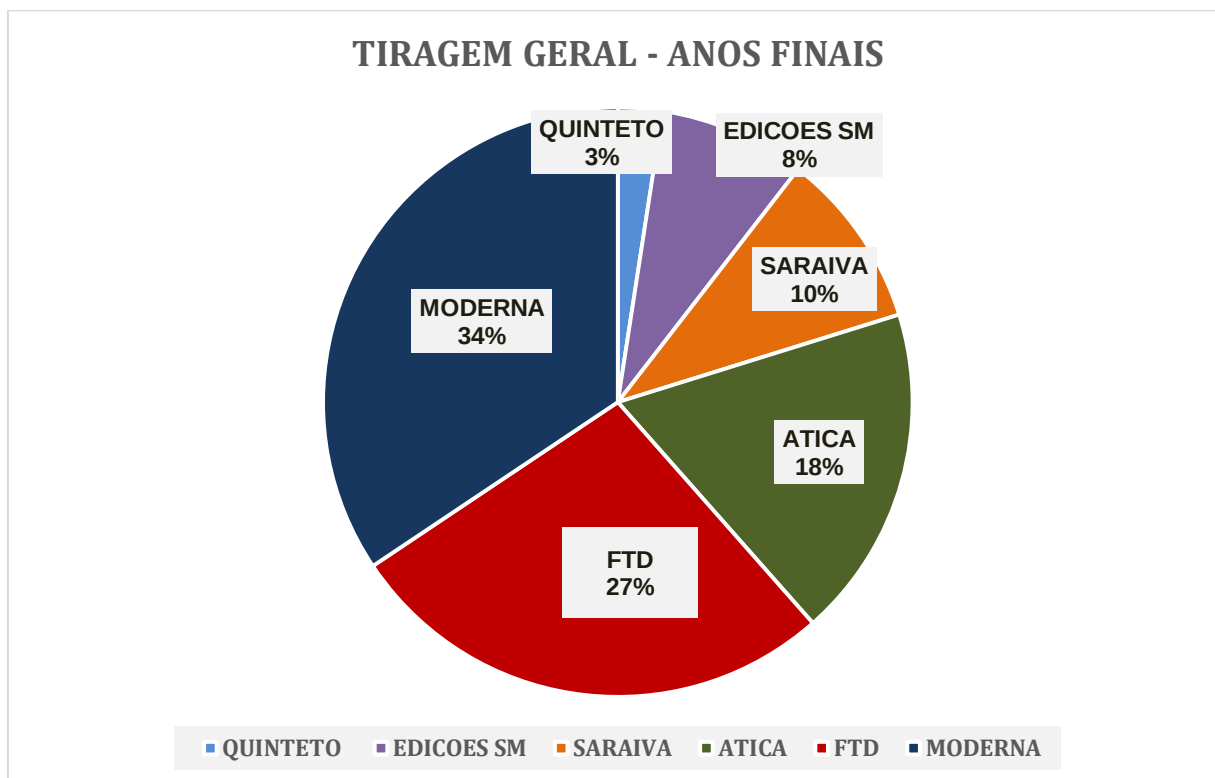
Ao mesmo tempo, o dever de promover positivamente a cultura e a história do povo negro, reconhecendo os seus valores, tradições, organizações, participações sociais e os seus saberes (BRASIL, 2018). Desta maneira, para melhor compreender as coleções didáticas aprovadas no Guia do PNLD de 2020, observe os gráficos a seguir:

⁷ Entre estas mudanças está o tempo de “vida” útil das obras, uma vez que até 2018 o PNLD entregou à sociedade um Guia trienal, em 2019, passou a ser quadrienal. Logo, as coleções didáticas aqui analisadas compreendem o período de quatro anos (2020-2023).

⁸ A saber: História Sociedade & Cidadania e História Escola e Democracia.

⁹ Segundo o Guia de Livros Didáticos, foram avaliadas no Edital de Convocação 01/ 2018 - CGPLI, 13 (treze) coleções didáticas do componente curricular de História, sendo 11 (onze) aprovadas. As 05 (cinco) definidas consideraram sua inscrição e aprovação no edital de seleção.

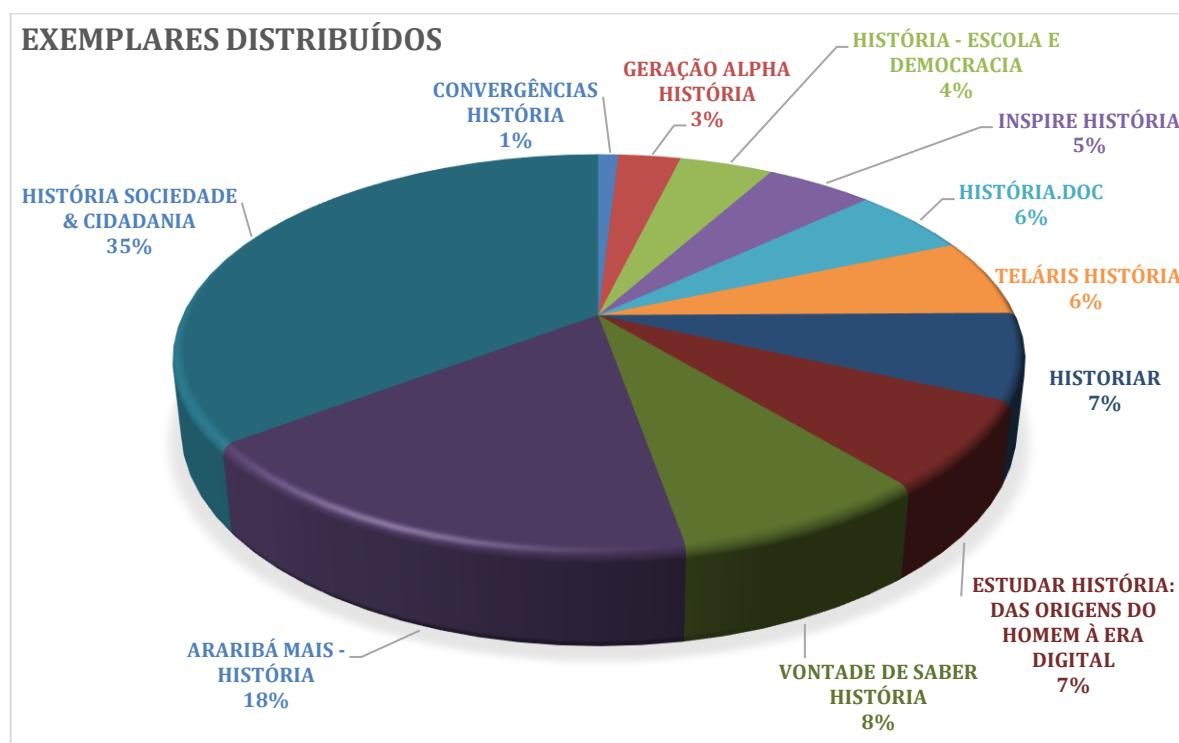
Gráfico 1 - Tiragem Geral - Anos Finais



Fonte: Produção elaborada pela autora com base nos dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio dos dados estáticos do gov.br. Acessado em: 16 de maio de 2020¹⁰.

¹⁰ As 06 (seis) editoras destacadas no gráfico 01, corresponde às obras didáticas indicadas pelo Guia do PNLD 2020, cuja leitura percentual se dá seguinte forma: Moderna 03 (três); FTD 02 (duas); Edições SM 02 (duas); Saraiva 02 (duas); Ática 01 (uma) e Quinteto 01 (uma), resultando no total de 11 (onze) obras didáticas aprovadas das 13 (treze) inscritas e avaliadas. A fase de avaliação das coleções didáticas se justifica pela pertinência da análise, compra e distribuição dos livros e materiais didáticos a serem usados em todas as escolas públicas do território nacional através do Governo Federal, cujo investimento representa um capital considerável nas finanças do país (CASSIANO, 2007).

Gráfico 2 - Exemplares distribuídos



Fonte: Produção elaborada pela autora com base nos dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio dos dados estáticos do gov.br. Acessado em: 16 de maio de 2020¹¹.

É oportuno destacar que, depois de lançado o edital de convocação, as editoras fazem suas inscrições e submetem os seus materiais para serem avaliados por uma comissão de área composta por pareceristas. Uma vez avaliado, caso aprovado, passam a integrar o Guia de Livros Didáticos com suas respectivas resenhas, mostrando detalhadamente as suas informações. Já no Guia¹², as coleções são direcionadas às escolas para serem escolhidas pelos professores. Esta decisão deve considerar aquela obra que melhor se adequar à realidade da escola e estar em sintonia com o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Os livros didáticos são distribuídos de modo sistemático, regular e gratuito às escolas de ensino público das redes federais, municipais, estaduais e distrital. Atendendo, ainda, às escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos ou conveniadas com

¹¹ A partir do gráfico 02 é possível verificar que a distribuição da obra mais adotada no componente curricular de História para o Ensino Fundamental Anos Finais, foi a coleção História Sociedade & Cidadania da FTD, contrapondo a tirarem geral evidenciada no gráfico 01 onde mostra que nos demais componentes curriculares, a editora Moderna lidera as obras mais adotadas. O objetivo dos gráficos é mostrar que, independente da editora, os livros didáticos, aqui, analisados, englobaram as obras avaliadas e recomendadas pelo Guia do PNLD de 2020, definindo, assim, o critério de escolha, no qual envolveu desde as obras mais adotadas até as que contaram com poucas saídas. As informações aqui lançadas podem, talvez, contribuir com outros estudos que objetivem aprofundar o tema das coleções mais utilizadas em sala de aula no ano de 2020-2023.

¹² O Guia de Livros Didáticos também é disponibilizado para os professores no site do FNDE.

o Poder Público. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um programa do Governo Federal que tem o papel de avaliar e distribuir as obras didáticas, pedagógicas e literárias no território nacional. Deste modo, o principal objetivo do PNLD é ofertar livros didáticos de qualidade, os quais possam servir de suporte em sala de aula e facilitar o ensino-aprendizagem nas etapas da Educação Básica¹³.

Os livros didáticos são destinados aos professores e alunos da rede pública brasileira de ensino, cujo uso é reutilizável, devendo ser conservados e devolvidos no final do ano letivo para o ano subsequente (BRASIL, 2018). O livro didático é hoje um dos principais instrumentos usados em sala de aula, cujo caráter expõe o desafio de tentar defini-los, ainda que, em uma visão mais comum, sejam limitados a um produto editorial e de interesses de setores (BITTENCOURT, 2018). Porém, para a autora, o livro didático não deve ser reduzido a isto, dado suas facetas.

Corroborando com a pesquisadora, o livro didático garante o acesso a diferentes “mundos” servindo como “porta de entrada” ao conhecimento e tudo o que é produzido pelos homens ao longo do tempo. Em função disto, limitá-los unicamente à sua produção é um equívoco. Ao estudar a história, concebemos a construção dos sujeitos e das narrativas que a sociedade deseja manter (CHOPPIN, 2004). Por isso, os livros didáticos têm o papel crucial no processo formativo, porque podem ou não cristalizar histórias e sujeitos.

Daí a relevância de sua análise, visto sua presença no universo escolar, bem como na sua capacidade de coexistir com outros suportes educativos, como as imagens, por exemplo. É preciso destacar que foram analisados também os seguintes documentos: o Edital de Convocação 01/2018 para compor o Guia de Livros Didáticos do PNLD de 2020; A Lei 10.639/2003 em virtude de seu pioneirismo e por modificar a LDB nº 9.394/1996¹⁴ e o Parecer CNE/CP nº 3, 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004, referente às Diretrizes Curriculares para uma Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana; a versão final da BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais (2017).

O exame dos referidos documentos teve o intuito de efetuar reflexões necessárias, as quais foram úteis ao nosso objeto de estudo. Neste contexto, é oportuno destacar que uma das mudanças substanciais nos livros didáticos de acordo com o Guia de Livros do PNLD de 2020 é o seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isto mostra, por sua

¹³ Os livros didáticos são entregues no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais e no Ensino Médio.

¹⁴ Pelo acréscimo dos artigos na LDB – 26-A e 79-B –, referente a Lei nº 10.639/2003.

vez, que a materialidade do livro didático é a Base. No tocante às obras didáticas, foram escolhidas para este estudo aquelas adotadas pelo PNLD de 2020 e são do 8º Ano do Ensino Fundamental - Anos Finais.

Todas as coleções pertencem ao componente curricular de História e são de uso exclusivo do professor. São elas: História Sociedade & Cidadania, Alfredo Boulos Júnior (2018); História Escola e Democracia, Flávio de Campos (2018, *et al.*); Teláris História, Cláudio Vicentino, (2018, *et al.*); Historiar, Gilberto Cotrim (2018, *et al.*) e Vontade de Saber História, Adriana Machado Dias (2018, *et al.*). É preciso enfatizar que a escolha das obras didáticas considerou a presença marcante das imagens Debret e a sua indicação para o Guia de Livros para o quadriênio (2020-2023).

O problema desta pesquisa norteou-se em: como as imagens de Debret podem amparar estigmas e estereótipos acerca dos sujeitos negros nos livros didáticos de História? Neste sentido, buscamos compreender até que ponto a estabilidade canônica de suas imagens afeta a compreensão sobre estes sujeitos, visto que a frequente repetição de suas imagens mostra o interesse de grupos e setores sociais que detém o poder hegemônico na produção do conhecimento. Assim, o nosso objetivo é discutir as representações acerca da população negra no Brasil por meio das imagens de Debret nas obras didáticas de História do Ensino Fundamental nos Anos Finais.

Empregou-se o termo **negro**, por entendermos o seu caráter amplo, pois embora seja considerado uma palavra genérica, remente ao intuito deste estudo, visto que envolvem os aspectos históricos complexos que remontam à ótica eurocêntrica, cuja influência pesou e continua a pesar na história das Américas com o auxílio de representações que povoam o imaginário social coletivo através da dicotomia: **negro** e **branco** (QUIJANO, 2005). Tais construções referem-se às chamadas imagens padrões ou canônicas, as quais são facilmente reconhecidas (SALIBA, 1999).

Os objetivos específicos visam reforçar a importância dos livros didáticos para o trabalho do professor, ao mesmo tempo, em que sublinha a necessidade novas “lentes” para o Ensino de História, procurando, ainda, evidenciar o potencial da imagem enquanto recurso didático, admitindo, contudo, os seus limites. Logo, analisar criticamente a repetição das imagens canônicas de Debret e a sua cristalização no amparo aos estigmas e estereótipos sobre os sujeitos negros nos livros didáticos de História.

O caminho feito pelas imagens até os livros escolares foi marcado por muitas questões, entre elas, a travessia de concebê-las somente como meras ilustrações e não como aquela que produz saber. É inimaginável pensarmos hoje em um livro didático, no qual não há

a sua presença. Por isso, é importante saber “lê-las”, já que sua relação com o saber histórico é a procura por compreender as construções do presente. Neste quadro, precisam ser “lidas” e exploradas no presente com o filtro do presente (PAIVA, 2006).

Conforme o autor, a representação sobre o passado é uma construção de determinados grupos sociais, de seus anseios e das condições de seu tempo, levando-nos a refletir sobre causas que colaboram para a sua perpetuação, esquecimento ou restrição no tempo. A imagem no livro didático deve ter o papel de potencializar os conteúdos, à medida que os torna alcançáveis e promove o desenvolvimento das sensibilidades estáticas, além de favorecer o contato com outros tipos de linguagens, cuja apropriação poderá facilitar a apreensão da história.

Este processo é mediado pelo professor, o qual concede liberdade ao aluno para construir os seus próprios entendimentos. Assim, as imagens nos livros didáticos exigem um olhar treinado do professor, especialmente, de História, pois não basta ver é necessário problematizar o que se vê e interpretar o que é visto para só depois desvendá-las (PESAVENTO, 2008). Para a pesquisadora (2008), as imagens são ações humanas que permitem criar um mundo de sinais e representações reais no qual os aspectos subjetivos das sensações e emoções excedem as intenções e o contexto daquele que a produziu.

A imagem, como objeto culturalmente estabelecido por aqueles que têm o poder de classificar e nomear, pode ser concebida como a recriação do real. Logo, o empenho de “exercitar o olhar” provoca a desnaturalização de crenças e experiências partilhadas através dos traços coletivos, nos fazendo ver a representação do mundo desejado (CHARTIER, 1991). Segundo Chartier (2002), tais ideais podem ser observados pela congregação de imagens mentais comuns com esquemas e categorias interiorizadas que geram e estruturam.

Do mesmo modo que nos obrigam a criar um modelo, não com intenção psicológica (singular/partilhada), mas para representar a própria natureza das divisões do mundo social. Portanto, a imagem no livro didático é um recurso potencial que merece bastante atenção, visto o seu “poder” de representar, cujo uso nos exige um olhar atento e agudo. O livro didático é dotado de funções despercebidas aos olhos contemporâneos e o que entendemos dele reflete nossa posição e o momento de vida em que nos encontramos, de maneira que só o percebemos a partir do que ele determina e sobre o que espera de nosso papel na sociedade (CHOPPIN, 2002).

Ademais, corroborando com o autor, isto evidencia a necessidade de uma formação docente mais próxima deste suporte educativo, sendo um ponto importante e que merece ser sublinhado. Em todo caso, é necessário compreender que o nosso papel deve ir além do que

nele é apresentado. A imagem não ocupa apenas a função de ilustrar os livros didáticos para torná-los mais atraentes, elas até podem, mas não devem ter só este papel. Enquanto recurso didático ela deve estar unida aos propósitos do conteúdo, estes, por sua vez, devem vir apontados antes de cada assunto nas coleções didáticas e estar em conformidade com os objetivos apontados na Base.

Neste aspecto, é importante admitir que imagens e textos escritos são documentos complementares, tratá-los de modo separado pode acarretar prejuízos para o entendimento de ambas (KNAUSS, 2006). Apesar de independentes, as imagens nos livros didáticos devem proporcionar o diálogo dinâmico com os textos escritos, ao mesmo tempo, facilitar e contribuir com a aprendizagem dos alunos. A imagem tem de ser “aberta” e “cavada” ao máximo que pudermos, pois mesmo diante de seus limites, devemos indagá-las rigorosamente, visto que quanto mais colorida, mais bem traçada e perigosa ela se torna (PAIVA, 2006).

Como “monumento” do passado é primordial questioná-la e enquanto recurso didático incorporado ao livro didático precisa cooperar com a apreensão dos conteúdos históricos, ter qualidade e vir acompanhada de questionamentos críticos, no qual possa se articular todos os dados extraídos em prol da construção de novos olhares (MAUD, 2015). Na sequência, o repertório de imagens estáveis nos livros didáticos é para Saliba (1999) um dos desafios dos professores de história, dado a dificuldade de “quebrar” o seu efeito real, bem como o desejo de se inscrever como únicas no imaginário coletivo.

Esse sistema de conservação de imagens é mantido por grupos sociais que têm a hegemonia e são reproduzidas por instituições de ensino, como, por exemplo, escolas e universidades, e reforçado pela tradição crítica. Logo, para que se crie um cânone imagético é necessário a soma de três aspectos, são eles: a frequência garantida nos livros de ensino, em nosso caso, os livros didáticos; chuva de críticas que validam sua presença e, por fim, a sua exaustiva repetição (MAZOLLA, 2015). Deste modo, conforme os autores, as imagens canônicas possuem intenção de se manter “vivas” na memória coletiva, podendo ser relembradas, resgatadas e discutidas a qualquer momento.

Ao analisarmos as imagens construídas por Debret nos livros didáticos de História, observamos com nitidez os traços coloniais, cuja fixidez de seus registros parece querer corroborar com os ideais de colonialidade que tem o propósito “aprisionar” os sujeitos negros a uma população do tipo degenerada. E que, portanto, são vistos como indignos e merecedores de todo o sofrimento (BHABHA, 1998). A colonialidade refere-se à ideia de que, mesmo com o fim do colonialismo, manteve-se uma lógica de relação colonial entre os saberes e os diferentes modos de vida.

Por esta razão, o discurso colonial tem o objetivo de mostrar o colonizado sempre de maneira inferiorizada devido à sua origem racial, fundada nos princípios cristãos e científicos, como uma forma de justificar o domínio sobre o outro e estabelecer sistemas de controle e instrução (BHABHA, 1998). Contribuindo com o autor, Quijano (2005) e Mignolo (2008) também reforçam, que a colonialidade está firmada nos distintos níveis de ensino por meio do saber tido como científico de base cartesiana, racional e eurocentrado colocando os demais saberes e suas epistemes¹⁵ em segundo plano, instituindo, a partir disto, uma educação “brancocêntrica” (BRAÚNA, et. al., 2022).

Assim sendo, a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber nos levam a ver com naturalidade o sofrimento vivido por estes sujeitos, retirando qualquer chance de os conceber por outra ótica, senão a ótica de domínio eurocêntrico. Neste sentido, segundo Quijano (2005), isto revela um caráter mais duradouro que a própria matriz colonial, já que o que une essas categorias é justamente o desejo de perpetuar os pensamentos colonizantes. A consequência disto é minar a imagem do colonizado por meio da fixidez de seus estigmas e estereótipos.

No qual o desempenho coercitivo das imagens canônicas de Debret nos livros didáticos pesa no modo como nós e estes sujeitos devem se perceber e se conhecer no mundo. Perante o exposto, esta pesquisa surgiu de diferentes motivações, entre as quais salientamos a sua relevância para o Ensino de História, diante da reprodução de imagens “infinitamente em série, tão infinitamente repetitiva que não mais provoca nenhuma estranheza” (SALIBA, 1999, p. 438). Para o mesmo autor, é preciso “quebrar” o determinismo imposto por estas imagens-padrões, caracterizando, então, na atualidade, um dos desafios do professor de História.

Mantendo diálogo com Saliba (1999), o mesmo destaca que isto não é uma tarefa simples, dado o poder coercitivo das imagens canônicas, sustentado pela fixidez, como bem pontuou Bhabha (1998). A imagem encontra-se no marco teórico dos estudos culturais e evidencia que o ensino não se restringe aos aspectos legais, expondo à necessidade de aulas mais dinâmicas e próximas da realidade dos alunos. Outro motivo para este estudo toca na pertinência do livro didático em sala de aula, ainda que o seu caráter diverso esteja geralmente reduzido a um produto material ligado aos interesses econômicos do mercado editorial.

No mais, compreender que o livro didático é destinado ao ensino de alunos e, como tal, sua linguagem e os seus recursos devem estar alinhados a este intuito, como nos lembra

¹⁵ Esta quebra epistemológica pode se dar por três níveis distintos, são eles: curricular, didático e pedagógico (LENOIR, 2001).

Johnsen (1996). Neste sentido, o livro didático “não é um simples espelho” dirigido a jovens “maleáveis e poucos críticos” que ao longo do tempo conseguiu se transformar em um “poderoso instrumento de unificação” (CHOPPIN, 2004, 560). Mas perceber que o seu caráter diverso pode nos oferecer um rico material. Deste modo, a análise dos livros didáticos escolhidos para esta pesquisa, considerou as funções apontadas por Choppin (2004), a qual informa que os livros didáticos podem exercer em conjunto ou separadamente diferentes funções, são elas: função ideológica e cultural (a mais antiga); função referencial; função instrumental e, a mais recente delas, função documental.

Por fim, este trabalho contou com o interesse social em contribuir com o debate para uma educação das relações étnico-raciais nas escolas públicas de nosso país, uma vez que o combate ao racismo ou qualquer outra forma de discriminação dever ser iniciativa de todos nós enquanto sociedade brasileira em observância ao que trata os dispositivos legais e as diretrizes educacionais sobre o compromisso de promover a valorização das diferenças culturais, e em particular, a história e a cultura dos povos africanos e afrodescendentes.

O percurso teórico metodológico estabelecido para esta pesquisa é do tipo documental e de abordagem qualitativa, caracterizada procedimentalmente como *Estudo de Caso*. A análise qualitativa está ligada ao aprofundamento dos fatos, pois é o tipo de estudo que lida com a subjetividade e reflete questões muito particulares. Além disso, corresponde ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2007).

Neste entendimento, os documentos (livros didáticos) mostram que as imagens construídas por Debret necessitam do empenho do professor do componente curricular de história, bem como de um olhar treinado, visto o seu determinismo e a repetida incorporação em um material didático igualmente complexo. Assim, para André (2013), a abordagem qualitativa ajuda a compreender como os processos sociais são produzidos pelos sujeitos mediante suas interações cotidianas que vão se modificando e sendo modificadas.

Portanto, a abordagem qualitativa se relaciona ao mundo de significados e exige do pesquisador uma análise crítica da realidade a qual se decide entender. Neste processo, o nível de entendimento do real não fica visível dado à natureza subjetiva do objeto explorado. Logo, o pesquisador baseia-se nos conceitos, hipóteses, métodos e técnicas visando alcançar os seus objetivos. Uma vez que:

[...] a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é apresentação de uma presença; a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa. Na primeira acepção, a representação é o instrumento de conhecimento imediato que faz ver o objeto ausente

substituindo-lhe uma “imagem” capaz de repô-lo em memória e de “pintá-lo” tal como é (CHARTIER, 1991, p. 184).

Neste contexto, optamos por uma abordagem qualitativa por termos o intuito de saber como as imagens de autoria de Debret amparam estigmas e estereótipos sobre os sujeitos negros no Brasil? Deste modo, a estratégia aplicada como procedimento de discussão foi o estudo de caso, haja vista se caracterizar como um “método preferencial em comparação aos outros em situações nas quais: (1) as principais questões são “como” e “por quê?”; (2) o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os eventos [...]; e (3) o foco de estudo é um fenômeno contemporâneo (em vez de um fenômeno completamente histórico)” (YIN, p. 2, 2015).

Nesta perspectiva, permite “descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam” (ANDRÉ, 2013, p. 97). Ademais, por ter possibilitado uma melhor aproximação com as imagens canônicas de Debret nas 05 (cinco) obras didáticas definidas para esta análise, favorecendo lançar o olhar de maneira mais fidedigna e conseguir responder a inquietação que motivou este estudo, conforme já mencionado.

O estudo de caso, com base em Yin (2015) é uma investigação empírica, que discute e analisa um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, no qual o limite entre o fenômeno atual e o seu contexto ficam acobertados de modo que aquilo que é negado entra no jogo de interesses disputado diretamente por grupos sociais que se alimentam desta cristalização, ou melhor dizendo, da naturalização impedindo, então, o alcance de novos olhares.

Nos apoiando neste entendimento, verificamos que os casos de racismo e preconceito que acontecem no cotidiano em nosso país são sustentados pela lógica da negação e da inexistência de um sistema e mecanismos setoriais que possui o poder hegemônico, o qual acabam contribuindo com este tipo de situação. Em síntese, é como se as diferenças raciais não existissem no nosso país, mas, se questionado sobre o conhecimento de ocorrências desta natureza, consegue apontar alguém que passou próximo ou distante que passou por questões que envolviam a cor da pele.

Neste sentido, as imagens construídas por Debret e incorporadas repetidamente nos livros didáticos de história revelam tais engrenagens, cujo desejo é impor a estes sujeitos e a todos nós a forma que os vemos e o compreendemos no mundo. Este determinismo ocorre por

intermédio da fixidez dos estigmas e estereótipos destes sujeitos, no qual ampara a superioridade de um para com o outro, isto é, a dicotomia **negro e branco**.

A partir disto, é importante ressaltar que não se trata de negar o passado histórico vivido por estes sujeitos, mas de insistir em imagens que não mais dialogam com as necessidades de seu tempo ou tiram o entendimento crítico, sobretudo, por parte dos alunos de tal forma o “espelho” refletido pelos livros didáticos são saberes que “gritam” traços de colonialidade causando por certo um desequilíbrio e limitações sobre estes sujeitos e a história de seus antepassados.

Por isso, tais imagens merecem atenção, já que a sua circularidade nos livros didáticos usados em sala de aula demonstra um trajeto secular no qual estas construções são frequentemente reproduzidas. Logo, o estudo de caso como método escolhido é analisado à luz de diferentes autores e neste trabalho seguiu as diretrizes instituídas por Robert K. Yin (2015). Ante o exposto, em cada etapa do procedimento procuramos respaldar-nos nas concepções do autor, as quais mostram que, apesar de existirem fronteiras entre o fenômeno e o contexto, não nos impediu de verificar as intenções firmadas.

Neste quadro, Yin (2015) classifica o estudo de caso em 04 (quatro) tipos de projetos, sendo eles: “(Tipo 1) caso único (holísticos), (Tipo 2) caso único (integrados), (Tipo 3) casos múltiplos (holísticos) e (Tipo 4) casos múltiplos (integrados)” (YIN, 2015, p. 53). Assim, o estudo de caso do tipo único (integrados) pode ser constituído por subunidades de análise e envolve mais de uma unidade de análise, no qual nesta pesquisa são constituídas pelas obras didáticas de história.

No estudo de caso único (integrados), “as subunidades podem acrescentar, muitas vezes, oportunidades significativas para a análise extensiva, favorecendo os *insights*” (YIN, 2015, p. 59). Neste esboço, o estudo de caso integrados do tipo 2 demonstrou ser o mais adequado aos nossos objetivos, visto que favoreceu uma análise mais ampla e de caso único¹⁶. Em suma, viabilizou a análise das coleções didáticas definidas para esta pesquisa. Veja, a seguir, a tabela dos livros didáticos com os autores, título, editora, ano e o componente curricular:

¹⁶ Cada livro didático examinado formou uma unidade de análise que correspondeu ao contexto (cenário) investigado, cujo fenômeno é revelado por meio das imagens produzidas por Jean-Baptiste Debret a partir de sua fixidez. Assim, o estudo de caso único do tipo 2 se relacionou ao nosso objetivo de discutir o que estas construções evidenciam com base no olhar de quem as criou e suas intenções. É oportuno realçar que Debret era membro de uma família da pequena burguesia parisiense, nasceu em 18 de abril de 1768 na mencionada cidade, e faleceu, também em Paris, em 28 de junho de 1848, aos 80 (oitenta) anos.

Tabela 1 – Livros didáticos, PNLD Guia 2020

AUTORES	TÍTULOS DAS OBRAS	EDITORAS	ANOS
Alfredo Boulos Júnior	História Sociedade & Cidadania	FDT	2018 – 4ª ed.
Flavio de Campos Regina Claro Miriam Dolhnikoff	História Escola e Democracia	Moderna	2018 – 1ª ed.
Cláudio Vicentino José Bruno Vicentino	Teláris História	Ática	2018 – 1ª ed.
Gilberto Cotrim Jaime Rodrigues	Historiar	Saraiva	2018 – 3ª ed.
Adriana Machado Dias Keila Grinberg Marco Pellegrini	Vontade de Saber História	Quinteto	2018 – 1ª ed.

Fonte: Produção elaborada pela a autora com base no Guia de Livro Didático do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2020¹⁷.

Nas referidas obras didáticas, foram analisadas suas capas que realçam mudanças substanciais na sua materialidade, as imagens de autoria de Debret, bem como os textos principais, os boxers temáticos e o quadro de atividades nos quais estas imagens estavam incorporadas. Nos reportando mais uma vez ao Guia de Livros Didáticos do PNLD de 2020, as imagens do artista aparecem em quase todas as coleções didáticas e estão normalmente ligadas à sua habilidade de descrever o que representa, deixando de lado o seu processo histórico e social.

Neste sentido, é oportuno ressaltar que todos os livros didáticos aqui analisados passaram pelo processo de inscrição, avaliação e indicação, consoante as normas e os critérios determinados pelos editais de convocação do PNLD. Reforçamos que, depois de aprovadas, as obras didáticas passam a compor o Guia de Livros com suas respectivas resenhas. Desta maneira, junto dos documentos analisados, criamos um roteiro semiestruturado¹⁸ com o intuito

¹⁷ É válido enfatizar que todos os livros didáticos são de uso do professor do componente curricular de História e pertencem ao 8º Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

¹⁸ Ver apêndices.

de organizar e facilitar nossas reflexões. Assim sendo, o roteiro nos auxiliou na organização de ideias e a responder à pergunta norteadora deste estudo.

Somado a este conjunto, verificamos também distintas plataformas de dados tais: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e repositórios digitais a fim de alcançarmos produções científicas semelhantes ao nosso trabalho. Logo, fomos em busca de outras pesquisas nesta mesma temática e observamos que os estudos que tratam do cânone imagético relativo às imagens de autoria de Debret nos livros didáticos são raríssimos.

Por outro lado, se considerado somente o exame das imagens do artista nos livros didáticos, aparece um número expressivo. O estudo do cânone imagético normalmente se apresenta de maneira abrangente e não específica, como foi neste trabalho. A partir disto, foram encontradas aproximadamente 300 (trezentas) produções entre dissertações e artigos publicados sobre as imagens de Debret nos livros didáticos, bem como, se o enfoque for somente as imagens nos livros didáticos, esse número dobra admiravelmente.

Apesar da maior parte dos estudos reconhecerem que as imagens do artista corroboram com uma visão estereotipada sobre os sujeitos negros, os mesmos apontam sua importância, visto auxiliar os conteúdos escolares e possibilitar a construção de entendimentos históricos, embora diante de problemas conforme já citado. Estes estudos mostram de modo quase generalista que as imagens de autoria de Debret são importantes recursos didáticos em sala de aula, por conseguirem evidenciar os hábitos de vida do cotidiano brasileiro durante um período de mudanças.

Isto é, o momento que marcou a elevação do Reino Unido a Portugal e Algarves e a abertura para o projeto emancipatório de uma nova nação. Os registros produzidos por Debret marcam este processo transitório em que estes estudos compreendem como relevantes para nossa história, por conseguir evidenciar não só o interesse e a curiosidade do artista, mas demonstrar por intermédio de suas distintas cenas a diversidade étnica e cultural do Brasil sem hostilizar até certo ponto o ambiente natural, físico e humano a qual viveu¹⁹.

Com base neste levamento as imagens criadas por Debret conseguem reunir vários aspectos imprescindíveis de nossa história, levando-nos a perceber não só o sofrimento e os castigos a que os sujeitos negros eram submetidos. Mas, ainda, observar os principais elementos constituidores da sociedade brasileira na primeira metade do século XIX. Indicando, assim, as diferentes formas de sociabilidades, as práticas culturais e comerciais por meio de diversos tipos

¹⁹ As cenas registradas por Debret o transformaram em um artista da corte, da academia e das ruas (LIMA, 2007).

de serviços realizados, sobretudo, por mão de obra do negro africano, das festividades, dos trajes, da arquitetura e das paisagens (rural/urbano).

Nesta perspectiva, as imagens de autoria de Debret tornam-se recursos didáticos relevantes porque são capazes de contribuir com o saber histórico em sala de aula, ainda que suas representações amparem uma ideia delimitada e forjada na comunhão das raças (branco, indígena e negro), cuja docilidade, obediência e submissão encontra-se no desejo a ser atingido dentro do projeto de civilidade. Neste sentido, é oportuno salientar a opinião de Saliba (1999) sobre os estereótipos produzidos pelo cânone imagético.

Segundo o autor, mesmo as imagens mais estereotipadas são possíveis de serem usadas, contudo, não se pode destacar jamais o seu perigo potencial. Em concordância com o autor, Chimamanda Adichie (2009) afirma que o perigo dos estereótipos é acreditar que só existe uma única versão da história, na qual ignora outras formas de ver, ser e saber no mundo. Por conseguinte, entre os distintos potenciais que as imagens têm, uma delas é a sua linguagem, a qual possui a capacidade de comunicar uma ideia imediata e, ao mesmo tempo, atrair.

As imagens no formato de pinturas, gravuras, ilustrações, charges ou parte de filmes, propagandas publicitárias e longas-metragens exercem enorme influência na vida dos alunos, conduzindo-os muitas vezes a um olhar distorcido e “desequilibrado”. Por isso, é crucial que ocorra a sua problematização por meio do professor, pois elas estarão de algum modo sendo consumidas e tomadas como verdade. Por outro lado, a imagem enquanto recurso didático em sala de aula pode facilitar e aproximar os alunos aos conteúdos que se apresentam de forma abstrata, sem esquecer, contudo, os seus limites.

Deste modo, para Elias Saliba (1999), trabalhar com imagens canônicas em sala de aula exige muito esforço por parte do professor, visto que não é fácil o papel de “quebrar” o seu determinismo. Por este motivo, o aluno deve ser conduzido a observar, analisar, descobrir, classificar e operar criticamente o seu ordenamento no tempo. Logo, para o mesmo autor, conseguir operar de forma crítica uma imagem é “quebrar com o efeito de real que elas provocam” (SALIBA, 1999, p. 440).

Daí a atenção que devemos ter em relação às imagens incorporadas nos livros didáticos de História. Desta forma, imaginar um livro didático sem a presença de imagens e, neste caso, as chamadas imagens canônicas, é praticamente impossível, de acordo com Saliba (1999), uma vez que livros didáticos são repletos delas. A imagem no livro didático deve cumprir um relevante papel de coexistência com outros suportes didáticos, no qual propicie ao professor um auxílio atraente que instigue o interesse dos alunos aos conteúdos escolares e que necessita ser encarado para além de meras ilustrações.

Após a década de 1970, houve uma tentativa de modernizar os livros didáticos distribuídos nas escolas públicas do país, porém, o que se observou foi que muitas das imagens que já vinham sendo reproduzidas nos livros continuaram. Sob este olhar, é oportuno salientar que, segundo Trevisan (2011), as imagens de Debret ficaram praticamente esquecidas no século XIX, cuja “redescoberta” só aconteceu durante a primeira metade do século XX, mais precisamente, na Era Vargas (1930-1945). As imagens do artista, portanto, compreendem o que Saliba afirma de imagens canônicas ou coercivas, visto agirem de modo determinante no imaginário coletivo.

Neste sentido, é possível verificar por meio dos livros didáticos analisados que elas se mantêm na construção do imaginário coletivo brasileiro²⁰, no qual suas representações não só remontam o processo que culminou na emancipação política do Brasil, mas, também, nos princípios fundantes desta nação depois de sua condição de Reino Unido a Portugal. Assim sendo, a frequente reprodução destas imagens que atravessa os séculos contribui para o amparo de estigmas e estereótipos a que a população negra foi submetida e que, por intermédio do processo de fixidez, consegue perpetuar uma ideia de subjugo a que estes sujeitos foram forçados.

Logo, as imagens de autoria de Debret amparam aspectos ligados a colonialidade porque mostra os sujeitos negros sempre fora das benesses da sociedade, bem como de forma submissa, apática, anônima (seres inanimados) e inferiorizados pela falta de civilidade e inteligência segundo o jugo eurocêntrico. Embora tenham vida e sentimentos, são convertidos em uma coisa qualquer ou propriedade de outrem por consequência de sua cor (BARROS, 2019). A partir das coleções analisadas neste trabalho, foi possível verificar que as imagens estão geralmente incorporadas aos quadros de atividades e que, na maioria delas, não existe um diálogo ou sugestões de conectá-las ao seu contexto de produção e aos eventos que levam à sua criação.

As imagens nas coleções didáticas de forma geral não fazem ligação com os textos escritos, deixando brechas e lacunas vazias que exigem a interferência do professor de história. Para tanto, é necessário entender que, ao ligar uma imagem a um acontecimento histórico específico do qual ela quer representar deve ir além de seus próprios interesses, visto que ela “enfaixa elementos que escapam ao domínio do racional e sua comunicação conosco se faz por outros canais: da emoção, do espanto, da intuição, das associações, das evocações e das

²⁰ Mazzola (2015) anuncia que esta circularidade é mantida pelas instituições de ensino e pelas classes sociais dominantes, que garantem a presença destas imagens nos livros didáticos, reforçados pela crítica e pelo setor editorial.

seduções”. Então, “posso descrever uma obra, desenvolver uma análise, assinalar este ou aquele problema, propor relações e comparações” (COLI, 1995, p. 104).

A crítica que faz às imagens canônicas nos livros didáticos tem a ver com os aspectos que elas representam através de seu determinismo e o contexto a qual está inserida no livro, sem que exista na maioria das vezes uma reflexão direcionada ao seu cenário de produção ou de sua compreensão no tempo histórico. Diante disso, os negros aparecem nas imagens de Debret sem qualquer identificação e/ou como objetos quase cinematográficos misturados a paisagens e arquitetura, sem vida, desprovido de vontades com pouca ou nenhuma importância, exercendo serviços desprezados e vistos como indignos.

A consequência disto é “aprisionar” o povo negro e sua história à condição de escravizado, já que surgem apenas em situações de dominação e submissão unidos aos seus recipientes de trabalho. Estes, por sinal, são bastante evidentes (ULHOA, 2019)²¹. Deste modo, mesmo diante de mudanças relevantes que os livros didáticos vêm demonstrando nas últimas décadas é preciso admitir que o combate aos estigmas e estereótipos em relação aos sujeitos negros ainda é um aspecto sério e que deve ser ancorado no compromisso concreto de desenvolver uma educação voltada a emancipação dos saberes, assim como no respeito as diferenças.

Na sequência, esta pesquisa foi dividida em três capítulos. A base conceitual está apresentada na parte introdutória a qual mostra que a imagem é um traço da mentalidade coletiva e que por intermédio de sua representação revela o desejo comum de representar o mundo natural e social a partir do que um indivíduo ou grupo espera para si e dos outros, cujo intuito é perpetuar o representado tal como ele pensa ou como gostaria que fosse. Portanto, ao discutir uma imagem criticamente, é preciso considerar a sua trajetória no tempo e perceber que recaem sobre ela as experiências temporais do presente. Não aceitar isto é desconsiderar o seu próprio percurso no tempo histórico.

O primeiro capítulo, intitulado “*Nos rastros da História*”: o percurso dos livros didáticos escolares, analisou as sucedidas mudanças atribuídas aos livros didáticos, especialmente, os de história, tendo como referência o contexto brasileiro e a pertinência deste suporte didático para o trabalho do professor e do aluno em sala de aula. Neste sentido, buscamos explorar a compreensão do livro do professor não apenas como um mero manual de apoio, mas como um instrumento de caráter complexo constituído por muitas facetas.

²¹ Os recipientes usados pelos africanos e seus descendentes nos diversos tipos de trabalho não passaram despercebidos aos olhos dos cronistas e ilustradores europeus que aqui estiveram durante os oitocentos. Assim, nas imagens de autoria de Debret são colocados de modo acentuado (ULHOA, 2019).

O segundo capítulo denominado como “*Janelas do passado*” – *as imagens nos livros escolares*, procurou evidenciar o caminho que a imagem trilhou até alcançar o reconhecimento de fonte histórica, bem como foram aos poucos sendo incorporadas aos livros didáticos, apontando a partir de seu percurso suas distintas potencialidades e limites. O capítulo procura destacar que o livro didático se tornou um instrumento múltiplo, cuja existência material passou a exigir a presença de outros suportes educativos que garantam em conjunto sua qualidade.

Ao passo em que ressaltamos os efeitos danosos das imagens canônicas ou coercivas de Debret, frente ao seu perigo real imposto pelo o seu determinismo, cujo amparo se dá por meio da fixidez de suas construções que tem o desejo de perpetuar estigmas e estereótipos sobre os sujeitos negros. O terceiro e último capítulo, nomeado “*O que aparece e quem é apagado?*” *As imagens de Debret nos livros didáticos*, possui o objetivo de discutir criticamente a circularidade das imagens canônicas do artista e o que a fixidez de suas imagens revela como possíveis danos.

O capítulo aponta a necessidade de uma educação que reconheça e valorize a contribuição do povo negro em nosso processo de formação histórica, promovendo, então, o respeito as diferenças culturais e que possa romper com situações de estigmas e estereótipos dentro e fora do universo escolar. Assim sendo, encarar os desafios impostos não só ao Programa Nacional de Livros e do Material Didático (PNLD) para a concretização de leis e diretrizes educacionais que proporcione no contexto diário da sala de aula uma Educação direcionada às Relações Étnico-Raciais e um Ensino de História que valorize e respeite realmente a Cultura Afro-Brasileira e Africana. Logo, oferecer outros olhares e saberes igualmente relevantes.

2 NOS RASTROS DA HISTÓRIA: O PERCURSO DOS LIVROS DIDÁTICOS ESCOLARES

Este capítulo tem o intuito de evidenciar o caminho realizado pelo livro didático no Brasil, destacando, neste sentido, suas principais mudanças no decurso do tempo. Deste modo, no primeiro tópico, busca-se realçar o surgimento do livro escolar, dando ênfase ao contexto brasileiro, sendo ressaltado, na sequência, a sua importância para a constituição do trabalho docente no ambiente de sala de aula. Assim, é preciso compreender “[...] a complexidade do objeto ‘livro didático’, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve.” (CHOPPIN, 2004, p. 552).

2.1 O livro didático no Brasil

A partir dos rastros deixados pela história verifica-se que o livro didático foi designado no início às sociedades com educação escolar institucionalizada sendo assinalando, então, sua presença na cultura escolar²². Segundo Gatti Jr. (2004), o livro didático na Europa, antes da existência da imprensa, era elaborado pelos próprios estudantes universitários na qual sua feitura era realizada normalmente à mão. Perante o exposto, por meio de um brevíssimo prelúdio de acordo com Rodrigo Paiva (2010), o *Vólumen* e o *Códex* foram os precursores dos livros didáticos.

O primeiro era formado por várias folhas de papiro coladas e depois enroladas em um cilindro de madeira, enquanto, o segundo se assemelhava mais com o que conhecemos hoje sendo fabricado com folhas de papiro ou pele de animal da qual não era mais colado, mas sim, costurado o que favoreceu um pouco mais o seu manuseio. Essa mudança propiciada pelo advento da imprensa²³, em meados do século XVII, permitiu a este material sua construção em série.

²² Sucintamente, entende-se por cultura escolar toda e qualquer ação que envolve o cotidiano da escola da qual possa influir sobre sua organização, ritos e atitudes. Nesse sentido, o livro didático passa a ser dentro deste universo, não só um instrumento pedagógico importante, mas também fornece condições de trabalho para docentes e discentes (BITTENCOURT, 2018).

²³ É pertinente ressaltar, que foi somente com a invenção da primeira máquina de impressão pelo alemão *Johann Gutenberg*, no século XV, que a produção de livros alcançou a sua revolução, deixando de ser elaborada manualmente.

Entretanto, é preciso destacar que essa inovação não representou a facilidade de acesso ao material produzido, pelo contrário, o livro manteve-se durante muito tempo restrito²⁴, não só pelos custos envolvidos em seu preparo, bem como pela carência de difusão do conhecimento. Nesse sentido, tais aspectos deram aos livros didáticos um caráter científico, na qual passaram a ser vistos como “portadores dos *caracteres das ciências*” (GATTI JR., 2004, p. 36). Essa concepção alicerçada no iluminismo fez com o livro se convertesse numa espécie de devoção fiel de “depositário das verdades científicas universais” (GATTI JR., 2004, p. 36), conforme foi adquirindo atributos particulares, conhecidos, atualmente, por nós como, por exemplo, seriação, disciplina curricular, faixa etária, linguagem entre outros traços.

À vista disso, é mais do que necessário discutir a presença desse material e sua pertinência no espaço da sala de aula, assim como buscar desnaturalizar as representações imagéticas²⁵ apresentadas nas obras, observando ainda o diálogo com o tempo presente na qual possa oportunizar a discussão em torno das transformações empreendidas pelos setores responsáveis por sua elaboração. Daí, o interesse em investigar as representações visuais que constituem os materiais escolares das quais podem e devem acompanhar as mudanças estabelecidas em documentos oficiais do governo segundo novas abordagens e necessidades socioculturais dos sujeitos históricos.

Desta forma, pode-se observar entre as mudanças substanciais anunciadas nos livros didáticos atuais, é o seu alinhamento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da qual tratarei ao longo desta pesquisa. Aqui, no Brasil, os registros iniciais a respeito dos livros didáticos estão relacionados ao período colonial quando marca as primeiras instalações públicas no país ligado ao ensino. Os estudos históricos apontam que este material passou a ser utilizado de forma mais sistemática, em 1837, depois da criação do Colégio Pedro II.

É válido retomar o pensamento de Gatti Jr. (2004), quando ele nos lembra que os livros se restringiam às classes mais abastadas e por isso se tornaram dentro do cenário educacional brasileiro um instrumento privilegiado. Logo, o acesso a esses materiais seria reservado apenas a uma pequena parcela da sociedade, ou seja, a elite. Essa realidade, em

²⁴ Conforme Gatti Jr. (2004), os livros eram destinados às classes sociais mais abastadas, sendo inclusive, a prática do ditado um sinal de acesso restrito o qual indicava a maneira mais barata de tê-los e igualmente contribuía para sua duração no decorrer do tempo. Corroborando com o autor, Paiva (2010), explica ainda que o acesso aos livros didáticos se limitava aos professores, cabendo aos alunos o papel de copiar textos e instruções ditados pelos educadores.

²⁵ É oportuno salientar que as imagens começaram a integrar de maneira mais concreta os livros didáticos de História nas primeiras décadas do século XX. Esta questão está aprofundada no tópico 2 (dois) do segundo capítulo.

diálogo com o autor, foi mudando lentamente, haja vista, “a maior parte dos livros didáticos” serem “de autores estrangeiros, editados e impressos no exterior, especialmente na França” (2004, p.36).

Neste contexto, a França caracterizava-se como um centro de referência educacional e cultural para o mundo e, aqui, no Brasil para as classes privilegiadas, portanto, não só os livros didáticos, mas também a escola se restringia às famílias ricas. De acordo com os autores, Zacheu e Castro (2015), a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, favoreceu a elaboração de livros didáticos com a finalidade de promover a construção de uma identidade nacional, realçando autores nacionalistas como o romancista Joaquim Manuel Macedo, autor dos primeiros livros didáticos de História do Brasil.

Assim sendo, fica explícito a influência exercida pelo Estado no processo de confecção dos livros didáticos, levando-nos refletir sobre os aspectos culturais presentes nos materiais escolares, ao mesmo passo que percebemos uma história constituída não apenas por elementos nacionalistas, mas igualmente, religiosos. Dessa maneira, “os livros escolares elaborados no início do século XX mostram como o patriotismo passou a ser objetivo organizativo central dos conteúdos de História” sedimentado pelo “culto aos heróis” (BITTENCOURT, 2018, p. 50 e 51).

A formação dos Estados Nacionais, no século XIX, associada à concepção religiosa, contribuiu para o caráter ideológico incorporado nos livros didáticos, tornando-se, nessa circunstância, um dos principais veículos difusores da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes (BITTENCOURT, 2014). Nessa perspectiva, Alain Choppin (2004) nos alerta para a pertinência política deste objeto, visto que, ele é capaz de explicitar ou dissimular, aculturar ou mesmo induzir certos tipos de padrões²⁶.

Por conseguinte, Gatti Jr. (2004) explica que as mudanças ocorridas nos livros escolares foram lentas e que durante as décadas compreendidas de 1930 e 1960 os materiais didáticos quase não sofreram:

[...] grandes alterações; livros que possuíam autores provenientes de lugares tidos, naquela época, como de alta cultura, como o Colégio D. Pedro II; livros publicados por poucas editoras que, muitas vezes, não os tinham como mercadoria principal e, por fim, livros que não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias às quais se destinavam (2004, p. 37).

Corroborando com o autor, Bittencourt (2018) afirma que foi no final do século XIX que se deu o crescimento da rede escolar em consequência da urbanização, imigração,

²⁶ O pensamento do autor será melhor tratado no tópico três deste capítulo.

esfacelamento do trabalho escravo e a modernização da imprensa, no qual contribuiu para que o livro didático se tornasse um dos principais meios de controle do Estado, tornando neste cenário, um instrumento privilegiado amplamente utilizados pelos governos ditatoriais. Neste sentido, para Gatti Jr. (2004), a década de 1960 marca o período de transição dos antigos manuais escolares para os livros didáticos.

Na opinião do mesmo autor, foi durante a década de 1960 que os livros escolares passaram pelas suas primeiras mudanças e que, no final da referida década, já apresentavam características semelhantes com os livros didáticos dos quais conhecemos hoje. Assim sendo, deixaram a ser meros manuais de apoio com conteúdos e repostas destinados somente ao uso do professor e tornou-se um material complexo de muitas facetas, cuja função passou a oferecer não apenas os conteúdos previstos pela legislação educacional brasileira, mas, ainda, atividades, quadros temáticos com reflexões e uma série de sugestões direcionados não só ao trabalho docente, bem como a aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, os livros didáticos começaram a apresentar em seu interior uma linguagem mais acessível e diversos suportes didáticos, do qual fossem se adequando à aprendizagem deste novo público. Embora tardiamente, os livros didáticos foram aos poucos se ajustando a uma nova realidade escolar (GATTI JR., 2004). Seguindo o diálogo com os autores foi por meio da chamada democratização do ensino que começou a se observar uma nova organização na rede pública de ensino brasileiro e nos materiais escolares, visto que o ingresso de novos agentes adquiriu contornos de massificação gerando a partir disso novas necessidades.

Neste processo ocorreram importantes transformações na escola e na sociedade brasileira como um todo e igualmente se materializou na produção de livros didáticos com textos e conteúdos escolares mais acessíveis a este novo público e que ao longo de toda a década de 1960 foi deixando de ser um simples manual de apoio ao professor e passando a ocupar um papel central no universo escolar, aliando-se em diversos momentos aos planos de governo, principalmente, durante o período militar. Assim, a maior parte dos livros didáticos produzidos entre as décadas de 1970 a 1990 tinha um perfil bastante diferente em relação aos da década de 1960.

No tocante a essa questão, Gatti Jr. (2004) informa que os autores costumavam trabalhar praticamente sozinhos e eram acompanhados quase que exclusivamente pela figura do editor, este, por sua vez, era geralmente o dono da empresa. No entanto, ao término da década de 1990 essa realidade foi aos poucos se alterando à medida que os autores passaram a ter contato com editoras cada vez mais especializadas e estavam ligadas a uma enorme estrutura

organizacional ficando na maioria das vezes distantes dos setores que possuíam influência de decisão.

Ante o exposto, é preciso salientar que até a primeira metade do século XX, a maior parte dos livros didáticos de História Geral pertenciam a autores estrangeiros renomados, e os de História do Brasil, prevaleciam os autores brasileiros que em ambos os casos eram vistos com muito respeito. No entanto, na concepção de Gatti Jr., a entrada das camadas populares no espaço escolar fez com esse prestígio²⁷ fosse aos poucos se perdendo, isso porque, “em uma sociedade elitista como a brasileira, escrever livros para o povo não era tão nobre quanto para as elites” (2004, p. 44).

Deste modo, nas três últimas décadas do século XX, a linguagem dos textos escolares passou por profundas mudanças. Segundo Gatti Jr. (2004), se até a década de 1960 os livros didáticos esboçaram uma escrita mais acadêmica, a partir da década de 1970, elas passaram por uma significativa adequação às necessidades do novo público da qual a maioria dos autores de livros didáticos tiveram que:

[...] voltar sua escrita para o público da escola brasileira que se expandia em termos quantitativos. A eficiência do texto didático não estava mais na capacidade do autor rebuscá-lo, mas sim, em torná-lo compreensível para adolescentes e jovens integrantes do sistema escolar brasileiro (GATTI JR., 2004, p. 45).

Nessa perspectiva, o autor reforça que, na primeira metade do século XX, o papel dos escritores nas obras didáticas se restringia à sua revisão e atualização, fato que permitiu a permanência de certas obras. Não obstante, este processo, que costumava passar por longos intervalos, foi se modificando e as editoras passaram a oferecer mais de uma coleção, pois enquanto uma era divulgada e atualizada, a outra era divulgada e revisada. É pertinente salientar, ainda, que a produção de livros escolares tinha como público-alvo apenas o professor e só depois passou a ser destinada ao estudante.

É oportuno sublinhar, que as principais mudanças se deram, sobretudo, em decorrência das exigências mercadológicas²⁸, cujos empreendimentos, mesmo cientes dos altos riscos de investimentos, lançavam-se no “mercado estatal, via PNLD” (GATTI JR., 2004, p. 44), com o propósito de terem suas obras aprovadas. O autor afirma que, no decorrer das décadas de 1970 a 1990, observa-se a passagem do autor individual para a presença de uma

²⁷ “A confecção de uma obra didática” seria encarada como uma “tarefa patriótica, um gesto honroso, digno das altas personalidades da ‘nação’” (BITTENCOURT, 1993, p. 27).

²⁸ Segundo o autor, estas exigências ultrapassavam o interesse do mercado público, visando também o privado e as livrarias.

equipe técnica responsável, deixando de ser uma produção artesanal para uma produção em escala industrial, somando-se a este conjunto uma acentuada disputa editorial.

Contudo, é necessário reforçar que o objetivo desta pesquisa é discutir de que forma as imagens de autoria de Debret podem amparar estigmas e estereótipos em relação à população negra, assim como evidenciar as determinações do Guia de Livros do PNLD para a indicação das coleções didáticas de 2020. Deste modo, foram analisadas as produções imagéticas de autoria de Jean-Baptiste Debret nos livros didáticos de história, buscando compreender por meio de uma análise atenta às mudanças ocorridas nos livros didáticos ao longo do tempo. Logo, é preciso seguir o percurso realizado pelo livro didático até o surgimento do citado programa.

Um passo relevante para estabelecer uma política pública voltada à produção de livros didáticos no Brasil foi, em 1929, quando se criou o Instituto Nacional do Livro (INL)²⁹. Seguindo a linha do tempo, entre as ações empreendidas pelo Governo Federal no âmbito educacional brasileiro, em 1938, tivemos o surgimento da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), através do Decreto-Lei nº 1.006/38, de 30/12/38, que propiciou também condições cruciais na produção, importação e utilização destes materiais, além de contribuir para a primeira ideia e definição do que seria o livro didático.

Desta forma, os “livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 6). Este mesmo decreto tinha a responsabilidade de examinar e indicar os livros didáticos que poderiam ser traduzidos. Cabia a esta comissão³⁰, designada pela presidência, recomendar a abertura de concurso público para a produção de livros didáticos que ainda não existiam no país.

Para Anna Maria Carmagnani, “tais mudanças nem sempre buscaram atender às necessidades de uma escola que se pretendia popular”, mas que respondiam “a interesses de gabinete e, acima de tudo, foram impostas, raramente conquistadas” (1999, p. 46). Segundo a

²⁹ Conforme já explicado anteriormente, os livros didáticos eram impressos na França e isso gerava altas despesas ao governo, a qual foi agravada com a crise de 1929. Somente “em meio à Grande Depressão, o Brasil começa a produzir, por completo, seus livros didáticos” (MAZZI, AMARAL-SCHIO, 2021, p. 90). De acordo com os autores, era preciso tomar medidas que discutissem como seria essa produção e como os livros emergiriam na sociedade brasileira.

³⁰ A comissão era composta inicialmente por sete membros, da qual foi ampliada, em 29 de março de 1939, para dezesseis, por meio do Decreto-Lei nº 1.177. Assim sendo, a CNLD era responsável pela regulamentação da produção e circulação dos livros didáticos no país, sendo, no entanto, controlado pelo próprio Governo Federal (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987).

autora, essa comissão “tinha mais a função de um controle político-ideológico do que uma preocupação didática” (1999, p. 46). A opinião Carmagnani (1996) se confirma, ao verificarmos o artigo 20 do decreto em questão onde trata de onze medidas de impedimentos para a autorização do uso do livro e apenas cinco no que se refere aos aspectos didáticos³¹.

Logo, podemos compreender que a história dos livros didáticos no Brasil passou por diferentes estágios, nos quais nos apontam aspectos importantes. Entre eles, destaca-se a dificuldade de acesso aos materiais, bem como a falta de uma identidade própria, visto a ausência de grupos ligados à área de ensino. Neste sentido, conclui-se que a maior parte das mudanças nos livros didáticos foram resultantes de decretos, leis e medidas governamentais, no qual esteve atrelado aos interesses políticos. Perante o exposto, a análise sobre a política de produção do livro didático no contexto brasileiro aponta o acordo realizado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *Agency for International Development of United States* (USAID)³².

As pretensões anunciadas neste projeto no decorrer da década de 1960, encontrava-se o intuito de distribuir gratuitamente milhões de livros didáticos em todo o território nacional, fato que provocou inúmeras críticas, visto que tal convênio permitiria o amplo controle norte-americano em todos os níveis de ensino brasileiro, sem esquecer, ainda, do rígido controle de conteúdo produzidos no país segundo já explicitado (CARMAGNANI, 1999). Neste contexto, observa-se que foi durante o período de maior repressão, nos anos de 1960 a 1970, que o Brasil reforça os acordos com editoras e governos estrangeiros, especialmente os Estados Unidos, “favorecendo o aparelho ideológico do Estado” (SILVA, 2014, p. 63).

O acordo firmado com a USAID possibilitou a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), esta Comissão foi regularizada por meio de dois Decretos-Leis nº. 58.653/66 / nº 59. 355/66, para coordenar e executar as atividades do MEC relacionadas ao aperfeiçoamento do livro didático, cujo papel era assegurar a distribuição de milhões de livros didáticos, a qual foi extinta em 1971. No decorrer de 1972 a 1975, o INL

³¹ É preciso acentuar que o processo de análise dos livros didáticos, nesse período, era extremamente rigoroso, uma vez, que ao serem submetidos ao exame do CNLD, eram direcionados inicialmente para as seções de relatório e revisão, estes eram nomeados diretamente pelo presidente da comissão, da qual daria o parecer a respeito da obra dentro do prazo de quinze dias. Após este primeiro momento, era encaminhado para a seção de redação onde seriam feitas as correções ortográficas, verificando, também, a linguagem e o emprego de termos regionais, como gírias. Na decisão final de cada seção, passavam por uma votação e homologação escrita, apresentando os motivos que levaram ou não à aprovação do livro didático e se julgassem necessário passaria por uma nova análise até que o uso fosse considerado viável. Por fim, após a essa nova análise, o CNLD poderia recorrer a um parecer externo, para só então, autorizar a produção e circulação da obra didática. Vale mencionar ainda, que essa rigidez poderia ser mais profunda ao se tratar de disciplinas como a história (2018, TELO; SCHUBRING).

³² Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

“assumiu a responsabilidade de promover e agilizar, em ação conjugada com as editoras, o programa de coedição de obras didáticas denominado de Livro Didático (PLID), abrangendo os diferentes níveis de ensino” (SILVA, 2014, p. 63). Logo depois, este papel passou a ser realizado pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME)³³.

É pertinente sublinhar que, em 1983, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a qual foi anexada ao FENAME, ocorrendo no mesmo ano a junção do PLID³⁴ ao FAE. A partir disto, o FENAME³⁵ passou a exercer a competência de definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático, garantindo a distribuição em todo território nacional; formular programa editorial; executar os programas editorial; executar os programas do livro didático e cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, para a efetivação dos objetivos comuns (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987).

Com base nos autores a centralização desses programas não foi uma boa decisão, haja vista ter provocado uma sucessão de “dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, lobbies das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, o autoritarismo implícito na tomada de decisões por delegacias regionais e secretarias estaduais de educação na escolha do livro, etc.” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 9). Deste modo, em meio ao processo de distensão política e o retorno das práticas democráticas, foi criado em 19 de agosto de 1985, através do Decreto nº 91.542, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o intuito de subsidiar o trabalho dos professores nas escolas públicas do país na Educação Básica.

E tendo por objetivo a distribuição de livros didáticos, cujo interesse visava diminuir as assimetrias sociais causadas pela desigualdade por intermédio de materiais de qualidade. Neste sentido, no contexto de sua criação, o PNLD tinha a finalidade de:

- a) Contribuir para socialização e universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o país, cadastrados no Censo Escolar;
- b) Diminuir as desigualdades educacionais existentes, buscando estabelecer padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do país;
- c) Possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados no Programa;

³³ Criado em 1976, tornou-se responsável pela execução dos programas do livro didático.

³⁴ Conhecido também como Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF).

³⁵ Em 1983, a análise dos problemas dos livros didáticos, entre outros programas executados pelo MEC, foi realizada por um grupo de trabalho. Como resultado disto, propôs-se a participação dos professores na escolha dos livros didáticos, bem como a ampliação do Programa.

d) Promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos (XAVIER, 2015, p. 27).

Contribuindo com o autor, Batista (2001), afirma que as significativas mudanças estabelecidas no PNLD, foi:

1. Indicação do livro didático pelos professores;
2. Reutilização do livro implicando na abolição do descartável e aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
3. Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias (BATISTA, 2001, p. 50).

Segundo os autores citados, é interessante destacar os aspectos relevantes que implicaram na atualização da política de produção dos livros didáticos, uma vez que a ampliação da oferta de livros em consequência da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que definiu como meta o Ensino Fundamental de nove e alterou diretamente o aumento na distribuição de livros didáticos para os estudantes da rede pública em todo o Ensino Fundamental, bem como a mudança de “tempo de vida” útil das coleções de três anos consecutivos para quatro conforme o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.

É válido realçar que este mesmo decreto foi responsável por unir o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) ao PNLD que teve sua sigla modificada para Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) a qual passou a incluir outros materiais escolares a serem analisados por uma comissão técnica para além das obras didáticas e literárias³⁶. No que se refere, ao livro didático descartável usado por uma década e meia devido o acordo com os técnicos americanos da USAID, no início da abertura política no país foram passando por consideráveis alterações que tinha o objetivo de produzir livros didáticos mais duráveis e com qualidade expressa no seu papel, nas cores, no tamanho das fontes e outros caracteres.

A ideia era produzir materiais de qualidade cuja duração fosse passando de pais a filhos e, de irmãos a irmãos, que ao longo do processo começaram a ser questionados os seus conteúdos, visto o compromisso político de romper com o produzido pelos governos militares³⁷(FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987). O PNLD foi criado com o objetivo de

³⁶ Contém neste conjunto softwares, jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

³⁷ Com base nos autores, a entrega dos livros didáticos de forma gratuita às crianças carentes, adquiriu no final do governo militar uma conotação nítida de política assistencialista. Reforçando, nesse sentido, a função assistencial da escola e dos livros enquanto se afastava de seu verdadeiro papel que é o de educar e preparar para a vida em sociedade. Segundo os autores, mesmo após o advento da Nova República essa ideia permaneceu muito presente.

“avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas” (SILVA, 2014, p. 64). Neste sentido, o ano de 1996 marca a reforma do programa e a extinção do FAE. Ainda no referido ano, começa o processo de avaliação dos livros inscritos no PNLD de 1997 e os recursos destinados às ações passam a ser mobilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)³⁸. Assim, para que uma obra didática entre na relação de livros aprovados pelo o PNLD, é preciso estarem inscritas no edital de avaliação pelos os seus detentores de direitos autorais.

Depois desta etapa, as coleções didáticas são analisadas por equipes técnicas compostas por vários especialistas de áreas correlatas do conhecimento. Esta equipe é formada por professores universitários e por professores da Educação Básica que apresentem titulação mínima de mestre, a qual são convidados a integrar a equipe de pareceristas. Faz-se necessário ressaltar que até antes de 2007 não era prevista a participação de professores da Educação Básica, cuja alteração significou um avanço importante para “qualificação dos processos avaliativos” (OLIVEIRA; CAIMI, 2018, p. 6).

Os critérios de avaliação são definidos nos próprios editais de convocação³⁹ e, normalmente, se organizam em duas funções distintas. A primeira, formada pelas normas gerais que devem ser cumpridas pelas coleções didáticas de todos os componentes curriculares e, segundo, pelas determinações específicas para cada componente curricular. Após concluída a análise das coleções didáticas, é feita a divulgação pelo MEC por meio do Guia de Livros Didáticos (GLD). O Guia apresenta as resenhas de todas as obras recomendadas para os componentes curriculares e é disponibilizado na versão digital no *site* do FNDE.

Atualmente, o livro didático ocupa um papel central no processo de ensino-aprendizagem, no qual é firmada sua presença no universo escolar como um dos principais suportes didáticos usados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas no contexto de sala de aula. Por isso, devemos estar atentos a sua produção vista como “uma das maiores políticas públicas do Brasil tanto em questão de investimento de verbas públicas”, quanto em possibilitar o acesso “ao livro para todos os alunos do Ensino Fundamental, dos mais diferentes recantos do País” (SILVA, 2014, p. 65).

³⁸ Autarquia federal, ligada ao MEC, criada em 21 de novembro de 1968.

³⁹ Cada coleção é avaliada por pelo menos dois pareceristas e, caso não haja concordância, o livro é submetido novamente a uma análise, passando por um terceiro examinador. Assim, dependendo dos temas tratados e dos especialistas envolvidos, a obra pode ser avaliada por outros pareceristas de outras áreas de conhecimento. É preciso destacar que os princípios e critérios de avaliação dos editais de seleção dos materiais didáticos devem estar pautados no respeito às leis, às diretrizes e normas oficiais relativas à educação.

Diante do exposto, a história do livro didático no Brasil foi marcada por uma “sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucederam, a partir de 1930 de forma aparentemente desordenada [...]” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 80), e que revela a ausência de uma identidade própria, já que a maioria das mudanças foram frutos de interesses políticos, especialmente, nos anos de maior repressão. Para os autores, é importante o olhar atento à produção de livros, cujo compromisso deve ser o de “quebrar o círculo vicioso da reprodução da mediocridade” (FREITAG, 1993, p. 140). Portanto, buscamos aprofundar no tópico seguinte à análise sobre o livro didático de História.

2.2 A importância do livro didático

Os livros didáticos fazem parte do universo escolar há muito tempo e podem carregar consigo “poderes”⁴⁰ inestimáveis cuja abordagem, valores e visão de mundo neles apresentados o tornarão parte de uma memória que serão boas ou não de serem lembradas. O livro está entre um dos suportes mais utilizados no contexto escolar, de forma que, eles são, em certa medida, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos. Conforme Selva Fonseca, o livro didático, de fato, é “o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (2009, p. 49).

A grande circulação deste material faz com que seja atribuído ao livro uma importância substancial na realidade escolar, a qual essa presença excede os limites da sala de aula e chega até aos milhares de estudantes de escolas públicas do país por meio da política de distribuição sistemática, regular e gratuita definida pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Esse contexto, portanto, nos mostra a complexidade desses materiais, de modo que tentar defini-los não é tarefa simples, mas necessária para o entendimento de seus usos.

Desta forma, antes de aprofundar tais questões, é preciso salientar sobre as divergências que os envolvem realçando, neste sentido, o pensamento de Alain Choppin (2004), quando o mesmo aponta para o caráter diverso do livro e as suas diferentes funcionalidades que podem exercer dependendo das condições e situações em que está inserido. Mesmo que, para muitos, o livro didático possa ser o vilão do ensino, ele é um dos recursos mais utilizados no

⁴⁰ O poder desse objeto, visto como comum no cotidiano escolar, reside em sua circulação e na presença constante na “vida de professores e alunos” além “de autores e editores, técnicos e gráficos, funcionários e intelectuais responsáveis pelas políticas públicas” (MORTATTI; FRADE, 2014, p. 57).

universo escolar. Limitá-lo a esta compreensão mostra a necessidade de uma formação voltada para o uso.

Por isso, pensar sobre a importância deste material é também refletir os diversos aspectos que podem interferir na sua efetividade. De acordo com Sônia Castellar (2010), para que se utilize este material com mais eficácia, é indispensável que o professor considere os objetivos definidos no início de cada conteúdo, procurando transpor o exclusivo tratado nos textos, tornando-os menos descritivos e mais significativos. A autora afirma que a falta de interação entre os fundamentos metodológicos e a prática pedagógica pode dificultar a aprendizagem, além de distanciar os objetivos delineados pelos autores.

Julgar a importância do livro didático exige entendê-lo a partir de um conjunto de ações que permitam sua construção. Assim sendo, não devemos restringi-lo a produto de valor efêmero, mas como um objeto complexo, visto os diversos documentos presentes em sua produção. Numa visão mais objetiva sobre o livro didático:

[...] parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso, da História. (BITTENCOURT, 2018, p. 243).

Logo, entender que o livro didático é capaz de auxiliar o trabalho do professor no alcance de conceitos, bem como no domínio de informações primordiais para a apreensão do conhecimento histórico, é também, entendê-lo a partir de seus conteúdos escolares ligando-os a indústria editorial⁴¹, estado e instituições de ensino (FONSECA, 2009). A autora informa que o estado se ocupa em repensar perenemente o papel das instituições de ensino, buscando ajustar sua produção ao saber que deve ser divulgado no país.

Corroborando com a autora, vimos, com Gatti Jr. (2004), que o Estado passou a ser o principal impulsionador na elaboração destes materiais a partir do processo de democratização e massificação do ensino. No entanto, o que nos interessa neste trabalho é analisar como esta relação ocorre por meio da política pública de produção de livros e materiais didáticos a serem distribuídos gratuitamente a todas as escolas dentro do território brasileiro. Neste sentido, para Fonseca (2009), “o livro didático é uma fonte de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui historicidade e chama a si inúmeros questionamentos” (p. 55 e 56).

A variedade de fontes presentes no livro didático é, para a autora, um ponto de atenção que exige do professor uma ação crítica-reflexiva para melhor aproveitamento, ainda

⁴¹ A autora afirma que o apoio do Estado à indústria editorial e à massificação do livro didático no país o converteu em uma das mercadorias mais vendidas no Brasil. Em sua opinião, isto significou “a perfeita sintonia com os programas curriculares de história” (FONSECA, 2009, p. 51).

que o seu uso possa se deparar com limitações. Por conseguinte, Bittencourt (2004) nos alerta para o caráter técnico do livro, cuja observação deve considerá-lo, antes de mais nada, uma mercadoria, “um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização [...]. Assim, como mercadoria ele sofre interferências variadas” (BITTENCOURT, 2004, p. 71).

Desta forma, o livro didático pode ser visto como instrumento de reprodução ideológica e saber oficial “imposto por determinados setores do poder e do Estado” (BITTENCOURT, 2004, p. 73), mas que também dependem de outras participações, da qual incide sobre si uma natureza diversa e bastante complexa. Com base em Bittencourt (2004), mesmo que os livros didáticos obedeçam a critérios de vendagem subordinados ao mercado estatal, é possível verificar em sua produção relevantes dados.

Ao propor novos olhares para análise e compreensão do livro didático, a autora contribui com o pensamento de Choppin (2004), ao comparar o livro a um instrumento polifônico⁴² apto a exercer várias funções. Neste entendimento, o autor informa a negligência dada a estes materiais por parte de nós historiadores e bibliográficos por mais três décadas, afetando na forma como o percebemos, cujo olhar contemporâneo insiste em ignorar suas múltiplas utilidades. O autor explica que somente depois de um intenso debate no âmbito internacional é que os livros didáticos começaram a ser procurados para fins científicos, já que até hoje são compreendidos como uma literatura menor diante de outras produções. A pesquisadora brasileira Circe Bittencourt reforça que:

As funções atuais do livro didático são: avaliar a aquisição dos saberes e competências; oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos (2018, p. 251).

De acordo com os autores, o desinteresse no objeto livro didático pode ser compreendido por muitas razões, entre as quais se destaca a falta de conhecimento em sua definição. Logo, a primeira dificuldade é:

[...] à própria definição do objeto, o que se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais. Na maioria das línguas, o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo. Inversamente, a utilização de uma mesma palavra não se refere sempre a um mesmo objeto, e a perspectiva diacrônica (que se desenvolve concomitantemente à evolução do léxico) aumenta ainda mais essas

⁴² O instrumento polifônico trata-se de um instrumento musical que funciona em harmonia com outros instrumentos, agindo de forma independente e sem interferir nos demais arranjos musicais.

ambiguidades. Alguns pesquisadores se esforçaram em esclarecer essas questões [...], mas constata-se que a maior parte deles se omite em definir, mesmo que sucintamente, seu objeto de estudo (CHOPPIN, 2004, p. 549).

Seguindo no diálogo com os autores, a língua constitui um dos problemas para apreensão deste documento, apesar de não ser o único. Outro aspecto tem a ver com a sua produção e o não recenseamento dos livros⁴³, visto o grande volume de sua produção, somado à falta de identificação, fazem com que os pesquisadores não consigam dar conta. Para Choppin (2004), este último ponto é o mais crítico porque acaba dificultando o acesso daqueles que possuem interesse neste assunto. Estes pontos evidenciam que tais problemas corroboram para o distanciamento dos estudos relativos a estes materiais, cujo esforço nos exige um olhar empenhado, no qual supere uma visão objetiva e simplória sobre sua natureza.

Para Choppin (2004) e Bittencourt (2018), o livro didático é uma fonte privilegiada para professores e historiadores interessados em temas da Educação, bem como mentalidade, linguagem, entre outras propostas de mesmo desejo. Nesta acepção, o livro didático para os referidos, os outros oferecem importantes análises para compreensão da sociedade e dos sujeitos. Sendo assim, o livro funciona de forma simultânea como uma espécie de prisma e filtro, cuja produção nos revela uma imagem que a sociedade quer para.

Portanto, há nos livros didáticos uma leitura de espelho. Este espelho, por sua vez, também sofre interferências que podem variar de acordo com cada época e lugar. Desta forma, as representações imagéticas incorporadas nas obras didáticas têm de passar por uma observação crítica de modo que as generalizações culturais, a fixidez dos estigmas e estereótipos sejam descristalizados, uma vez que a primazia cultural de um detrimento da outra acabam por amparar visões unilaterais e limitadas sobre a história de um determinado povo. Assim sendo, para Aníbal Quijano:

[...] à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos,

⁴³ É oportuno ressaltar que este era o projeto de vida do autor. Para Bittencourt (2014), ao se debruçar nos estudos sobre a história dos livros e das edições escolares, fez dele, o historiador dos livros didáticos, cujo projeto embrionário iniciado na França intitulado de EMMANUELLE vinculado ao Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), tornou-o um relevante pesquisador internacional. Tal projeto previa a criação de um complexo banco de dados pioneiro das coleções didáticas em diversos países do continente europeu, americano e asiático. Aqui, no Brasil, a cooperação ocorreu por meio da Universidade de São Paulo (USP), através do projeto LIVRES, que tinha por objetivo recensear o maior número possível de livros escolares publicados no país desde 1810. Em suma, o projeto era audacioso e foi interrompido em 2009 devido à morte do autor.

sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (QUIJANO, 2005, p. 118).

Conforme o autor, o reflexo eurocentrado refletido nos livros didáticos distorce a realidade de muitas das ocorrências históricas no contexto da América Latina. Contudo, é preciso enfatizar que este espelho, entendido aqui, como o livro didático escolar, materializa o nosso currículo oficial (BNCC) de acordo com o já anunciado, no qual serve como suporte e principal referência no seu processo de produção. Atentos a este ponto, faz-se necessário discutir as imagens apresentadas nas coleções didáticas, cujo propósito deve ser buscar compreender como as imagens canônicas de Debret podem reiterar estigmas e estereótipos dos sujeitos negros nos livros didáticos de História?

A pertinência do livro didático está nas suas explicações e na sistematização dos conteúdos históricos provenientes dos nossos currículos e da produção historiográfica. Com base em Bittencourt (2018), o livro didático vem sendo “o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares” e que a “condição de depositário de determinado conhecimento histórico torna-o importante instrumento” (2018, p. 256), cujo manuseio exige do professor um olhar especializado, atento e dedicado. Seguindo no diálogo com a autora, é imprescindível que o professor seja atencioso e perceba a forma como os conteúdos e as imagens podem impactar os alunos, visto que o livro não deve ser entendido como um dado, mas como resultado de uma construção intelectual e que não se restringe a uma única definição. Logo, na concepção de Børre Johnsen (1996), o conceito de livro didático aponta para suas variações, as quais consistem num jeito de explorá-lo e analisá-lo a partir de suas próprias imprecisões.

Em conversa com o Johnsen, “¿Qué es un libro de texto? Son posibles varias respuestas. En lugar de aferrarme a una de ellas, sugiero que sería más útil considerar los diversos grados restricción que imponen”⁴⁴ (1996, p. 25). Para Johnsen (1996), os livros didáticos podem adquirir diferentes compreensões e ao invés de tentarmos simplesmente defini-los, devemos considerar o seu caráter múltiplo e o modo como os mesmos são utilizados. A partir do autor, podemos classificar os livros em **três categorias** distintas: livro didático, livro didático escolar e livro escolar⁴⁵.

⁴⁴ Tradução livre da autora: O que é um livro didático? São possíveis várias respostas. Em vez de apegar-me a uma delas, sugiro que seria mais útil considerar os diversos graus de restrições que a impõe.

⁴⁵ Tratados, aqui, como LD, LDE e LE, respectivamente.

Conforme o autor, o LD é uma sequência informativa da qual podemos identificar as orientações de caráter instrutivo cujo objetivo é favorecer um conhecimento prático, de modo que se alcance o resultado “esperado”. Exemplo de materiais que mostram esse tipo de conteúdo são os manuais prescritivos e os livros de receitas culinárias. Johnsen explica também, que o LDE é aquele que apresenta um conteúdo voltado exclusivamente para o ensino e considera como público alvo professores e alunos. Assim sendo, o seu destino final é o trabalho pedagógico em sala de aula.

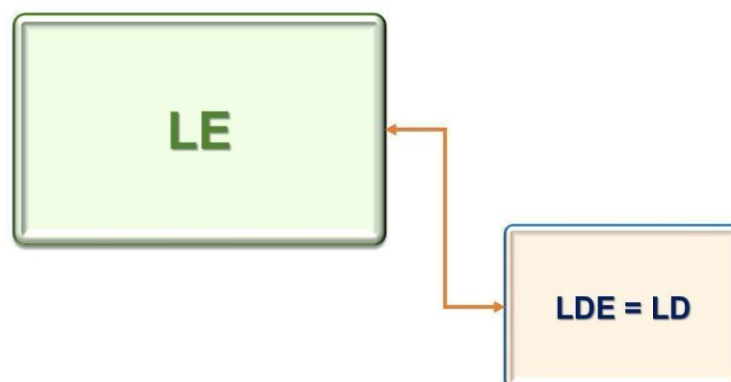
Diante disso, compreende-se que o livro escolar, ou apenas livro didático, são aqueles que desde o início foram criados especificamente para a ação educativa. Segundo vimos anteriormente, aqui, no Brasil, o órgão responsável pela avaliação e aprovação dos materiais didáticos escolares é o Ministério da Educação (MEC), que por meio dos pareceristas⁴⁶ define quais obras deverão compor o Guia de Livros, servindo, então, como material auxiliador no momento de escolha do professor.

Para que uma obra didática seja indicada ao Guia de Livros, é preciso passar por sua inscrição no edital de avaliação do PNLD pelos seus detentores de direitos autorais e estar em conformidade com as leis, diretrizes e normas oficiais relativas à educação. Reportando-nos a Johnsen (1996), o autor informa que o LE consiste em um material criado com a intenção de auxiliar o ensino, no entanto, pode ou não ser adotado como ajuda na transmissão de saberes partilhados em sala de aula, daí o referido material não se constituir como didático. Tal produção é entendida como material diverso que pode ser adotado no decorrer do ano letivo. Tais produções referem-se a diferentes gêneros, entre eles: literários, científicos, históricos, entre outros. Nesse sentido, o LE adapta-se como apoio complementar, somando-se aos livros didáticos definidos.

Para melhor ilustrar esses conceitos na opinião do autor, destaca-se o esquema a seguir:

⁴⁶ Ver páginas 22 e 23.

Figura 1 - Conceito de Livro Didático



Fonte: Produção elaborada pela autora com base nos conceitos de livro didático em Johnsen (1996) e inspirada em Nádia Narcisa de Brito Santos (2020)⁴⁷.

A partir do esquema, um livro didático escolar será sempre um livro escolar, todavia nem todo livro escolar será um livro didático. Portanto, conclui-se que os livros escolares englobam o conjunto maior dos materiais didáticos usados no âmbito escolar, de tal maneira que não só os livros didáticos escolhidos se inserem a esse grupo, mas os dicionários, paradidáticos, entre outros materiais relativos a diversos temas. Neste entendimento, o esquema corrobora com a visão dos pesquisadores e, embora estejam ilustrados separados, seguem ligados, realçando que, apesar de constituir a parte maior dos materiais, nem sempre são adotados.

Após apresentar os conceitos sobre o livro didático em Johnsen (1996), ressaltam-se neste momento suas possíveis funcionalidades com base em Choppin (2004) e Bittencourt (2018). É necessário salientar que os pontos discutidos até aqui refletem diretamente na importância destes materiais, dado a falta de compreensão acerca de suas definições e usos, contribuindo, neste sentido, para o desinteresse do material, como nos alertou o pesquisador Alain Choppin (2004). Os autores apontam a natureza diversa do livro didático e sugerem diferentes facetas que podem ajudar significativamente no processo de ensino em sala de aula, mas, para isso acontecer, é primordial buscar conhecê-lo.

Para Choppin (2004), o livro didático é o único instrumento no universo escolar capaz de coexistir com outros objetos cuja relação pode estabelecer concorrência ou complementaridade implicando, então, diretamente em suas funções e usos. À vista disso, para

⁴⁷ Dissertação: Cor (in)visível: representações acerca da negra e do negro a partir de abordagens interdisciplinares em livros didáticos (PNLD, guia 2018).

o mesmo autor, o livro didático é capaz de assumir, no mínimo, quatro funções a depender do lugar, componente curricular, nível de ensino e, especialmente, nas formas de usos. Essas funções são denominadas por Choppin de: 1) Função referencial; 2) Função instrumental; 3) Função ideológica e cultural e, por fim, 4) Função documental.

Choppin (2004) afirma que a função referencial pode ser chamada também de curricular ou programática e representa a tradução fiel do programa da qual consiste num suporte privilegiado de conteúdo caracterizando-se como um depósito de conhecimento, de técnicas e habilidades definidos por um determinado grupo social que considera necessários a ser repassado às novas gerações. Esta função nos aproxima da atual materialização dos livros escolares e, para Bitencourt: “cada vez mais” os livros “aparecem como um referencial” (2018, p. 261).

Ainda em comunicação com a autora, tal função representa um ganho, mas nos evidencia preocupações curriculares que precisam ser analisadas. Contudo, prosseguindo nas funcionalidades do livro, a função instrumental é aquela que apresenta métodos de aprendizagem, da qual o objetivo de favorecer e facilitar a memorização dos conteúdos escolares por intermédio dos exercícios e atividades propostas. Isso quer dizer, possibilitar a aquisição de competências e habilidades, assim como contribuir para o desenvolvimento da capacidade analítica e resolutiva do aluno. Choppin (2004) reitera que a função ideológica e política é a mais antiga.

Esta função, surgiu durante o XIX em meio ao fortalecimento dos Estados-Nação, no qual instituiu o livro didático como um instrumento ideológico e consequentemente político, visto que passou a servir de suporte para classes dirigentes, bem como se tornou o principal difusor da língua e dos valores culturais. Deste modo, esta função atribuiu ao livro didático escolar valor de soberania equivalente aos símbolos pátrios, tais como a moeda e a bandeira. Logo, a função ideológica e política, neste contexto, era assegurar a construção de uma identidade nacional. Segundo Choppin (2004), esta função tende a aculturar ou mesmo doutrinar os alunos através da ideologização e do controle dos materiais.

Assim sendo, pode acontecer de maneira explícita, sistemática e ostensiva ou, também, disfarçada e dissimulada. Com base no autor, esta função permaneceu por muito tempo e, ainda hoje, é uma das suas críticas, apesar de já ter sido de certa forma “superado”⁴⁸, uma

⁴⁸ Para Bitencourt (2018), a complexidade do livro favorece os debates e as críticas que ele tem disso alvo, até mesmo, pelo o “papel que a literatura escolar desempenha na vida cultural e social brasileira”, tendo em vista sua “importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros no País” (p. 248).

vez que sua avaliação está unida à observância e ao respeito às leis, às normas e às diretrizes curriculares correntes. Enfim, o autor informa que a:

Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Por ser uma visão recente precisa de mais estudos, contudo, se para o autor a concretização desta função implica diretamente na alta capacitação profissional do professor, isso não descarta, a qualidade na produção do material, até mesmo para que o livro didático venha proporcionar uma leitura crítica sem que haja um mínimo direcionamento, é preciso dispor de excelente conteúdo histórico pedagógico. Em todo caso, a postura crítica de mediar os conteúdos históricos escolares é primordial. Para Circe Bittencourt, “as interferências de professores e alunos” ajudam na “compreensão do livro didático” (2018, p. 248).

A importância do livro didático está em sua natureza diversa, na capacidade de coexistir com outros recursos sendo deste modo mais que um simples suporte auxiliar em sala de aula que por intermédio do professor consegue transpor uma condição reprodutiva, constituindo-se, assim, em um instrumento de trabalho rico. Voltando à função instrumental, espera-se que o livro apresente e disponibilize exercícios, atividades, ilustrações, imagens, etc., cuja representação favoreça o saber histórico, conforme os aspectos destacados no guia do PNLD de 2020⁴⁹.

Desta forma, em concordância com Bittencourt (2018), os livros didáticos atuais oferecem uma multiplicidade de documentos que podem ajudar no processo de aprendizado dos alunos. Para melhor conceber esta questão, destaco o modelo a seguir:

⁴⁹ Ver página 32.

Figura 2 - Conceito de Função Instrumental do Livro Didático



Fonte: Produção elaborada pela autora com base nos conceitos de função instrumental em Choppin (2004) e nas funções atuais do livro didático em Bittencourt (2018).

Apoiando-se no esboço construído, o livro didático não é só um simples subsídio, suporte ou apoio, é principalmente um importante instrumento de trabalho pedagógico (Bittencourt, 2018), cuja funcionalidade propicia a aquisição de saberes que devem ser instituídos em sala de aula. Portanto, o livro se apresenta como um suporte privilegiado “dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos” (CHOPPIN, 2004, p. 553), além de oferecer técnicas para o desenvolvimento de competências e habilidades disciplinares.

O livro didático como instrumento permite que o professor se perceba como principal agente no processo de mediação e articulação de saberes, de tal forma que pelo o seu manuseio possibilita referenciais técnicas que viabilizam a memorização dos conteúdos históricos escolares. Nesta perspectiva, o caráter diverso que o livro possui autoriza reconhecê-lo como um instrumento de difícil definição, mesmo que seja um objeto bastante familiar de fácil identificação (BITTENCOURT, 2018).

Admite-se, então, que os livros didáticos destinados ao professor são na atualidade não são só um material de natureza instrutiva, mas também de técnicas e suportes de conhecimentos que se oferecem como apoio primordial à prática docente, visto que, em muitas situações, são os únicos recursos disponíveis. Sua pertinência está em propor métodos de

aprendizagem por meio de exercícios, atividades e suportes informativos provenientes de distintas áreas do saber, concedendo ao professor autonomia de construir sua prática para além do que nele é apresentado⁵⁰. Portanto, “é importante percebermos a significativa contribuição do livro didático no cotidiano escolar” (SILVA, 2014, p. 217).

2.3 O livro didático de história

Com base no tópico anterior, foi durante a década de 1990 que os livros didáticos adquiriram mudanças relevantes, o que ajudou a ultrapassar uma concepção tão somente ideológica atrelada à lógica de mercado destes materiais. Deste modo, passou a considerar o seu potencial por meio de uma das maiores políticas públicas já criadas no Brasil, cuja finalidade é garantir a oferta de livros didáticos de maneira gratuita a milhares de estudantes da rede pública de ensino do país. Na esteira de possibilidades, graças às mudanças advindas com a criação do PNLD, hoje, podemos tratar de diferentes temas, os quais envolvem estes materiais didáticos.

Assim, a análise sobre os livros didáticos passou a tratar de muitos aspectos que envolve a produção de livros didáticos no país como, por exemplo, o tempo de vida útil da obra, o número de edições, sua natureza técnica e pedagógica, questões conceituais; seus recursos e o cumprimento diretrizes educacionais que possa combater preconceitos, bem como a presença de imagens e conteúdos que visem o respeito e a valorização dos distintos povos responsáveis por nossa formação histórica. Segundo Bittencourt (2018), para analisar o livro didático é primordial entendê-lo não só como um portador de ideologias, mas pensá-lo nos seus três aspectos básicos (forma, conteúdo histórico escolar e conteúdo pedagógico).

No entanto, a autora afirma que, por mais que nos esforcemos para transpor esta visão, pensar a materialidade do livro didático é convertê-lo em um produto construído pela indústria editorial e isto implica diretamente em sua forma. Como mercadoria, o livro didático “obedece a critérios de vendagem, e por esta razão as editoras criam mecanismo de sedução” (BITTENCOURT, 2018, p. 255). Logo, não podemos ignorar suas complexas dimensões, no qual se verifica um potente investimento em sua elaboração. As capas das coleções didáticas, por exemplo, merecem atenção, visto que elas podem nos oferecer “indícios interessantes,

⁵⁰ “Ao se considerar a dimensão das formas de consumo do livro didático, não se pode omitir o poder do professor. Cabe a este, na maioria das vezes, a escolha do livro, e sua leitura em sala de aula é determinada também pelo professor. Os capítulos selecionados, os métodos de leituras [...], assim como as tarefas decorrentes da leitura, são opções exclusivas do professor [...]” (BITTENCOURT, 2004, p. 74).

desde suas cores e ilustrações até o título e as informações sobre as vinculações com as propostas curriculares” (2018, p. 255).

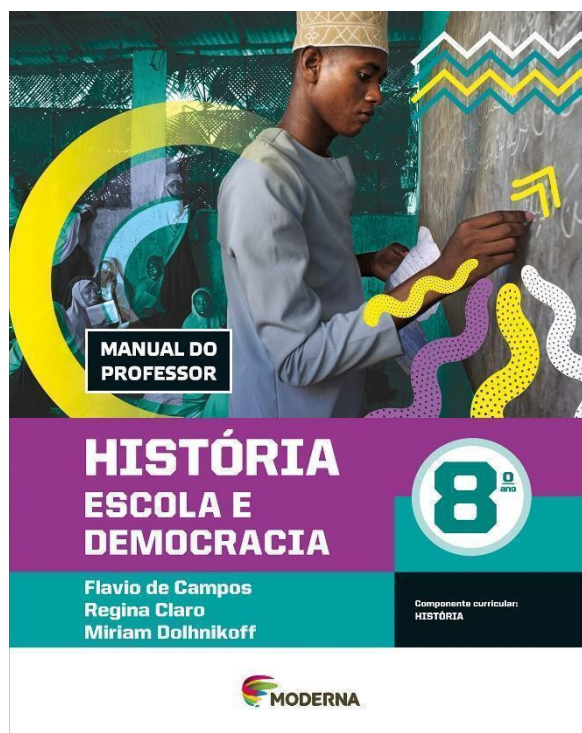
Neste sentido, os livros didáticos aqui analisados mostram detalhes importantes em suas capas e enfatizam a opinião da autora. Esta etapa da análise nos permitiu observar o livro didático como um objeto construído pela indústria editorial de acordo com os critérios definidos no edital de seleção, recaindo sobre si um duplo valor. Como suporte preparado para auxiliar o trabalho do professor e aluno em sala de aula, assume um valor de uso, mas enquanto mercadoria, expõe um valor de troca (CASSIANO, 2003). Este último valor fica nítido na “qualidade do papel e nas reproduções, na quantidade e disposição das ilustrações nas páginas” (BITTENCOURT, 2018, p. 255).

Para Célia Cassiano (2003), o valor atribuído ao uso do livro didático se efetiva no universo escolar por meio dos princípios firmados na legislação educacional brasileira, ao mesmo tempo, que os elementos constituidores, em seu processo de fabricação e circulação, pensam o seu valor de troca. Deste modo, pensar sobre a materialidade dos livros didáticos é perceber o conjunto de setores e sujeitos envolvidos em sua construção, assim como, a depender de seu uso, pode assumir múltiplos sentidos. A partir deste momento, analisaremos as cinco capas das obras didáticas escolhidas para esta pesquisa⁵¹.

A seguir, a primeira capa da coleção analisada pertence a editora Moderna:

⁵¹ É oportuno reforçar que todos os livros didáticos pertencem ao componente curricular de História do 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e é de uso do professor de História.

Figura 3 – Capa da obra *História, Escola e Democracia*



Fonte: Moderna (2018)

É possível observar, por meio da capa da obra didática, que ela apresenta uma equipe técnica de autores e corresponde ao componente curricular de História do oitavo ano do Ensino Fundamental - Anos Finais e apresenta o título: “História, Escola e Democracia”. A essência da obra encontra-se descrita no início do livro, no quadro “papo aberto” e é evidenciada neste espaço a natureza moderna do material, a qual se relaciona ao título anunciado na capa da coleção. Assim sendo, os autores destacam, por intermédio das cores, das formas geométricas e dos sujeitos representados, a pertinência do olhar. Apontando este, como crucial para a construção do real. O olhar é entendido na obra como elemento importante e, quando alcançado, propicia emancipação do imaginário.

Os autores deixam registrado no início da coleção que, mais importante do que os conteúdos, é a capacidade de aprender a olhar o mundo dos homens e compreender através “janelas” dos olhos como se dão as experiências humanas. A descrição lançada no início do livro didático deixa nítido o desejo da obra que segundo sua própria explicação é possibilitar ao professor o despertar do olhar no aluno de modo que consigam enxergar além de uma simples aparência permitindo, ainda, um olhar livre despido de intolerâncias e vontades individuais em troca das vontades coletivas que cercam a existência humana (MODERNA, 2018).

Em sua capa, a obra enfatiza a sua submissão à avaliação do PNLD segundo o edital e o seu alinhamento à BNCC. Este aspecto, por sua vez, é comum a todas as coleções didáticas

analisadas. Desta maneira, é um dos critérios explicitados no Guia de Livros a “consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC” (BRASIL, 2020, p. 15). Para tanto, entre as principais mudanças apontadas como substancial no PNLD de 2020 foi o seu direcionamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵².

Na sequência, a segunda capa examinada é da editora FTD, cujos sujeitos e cores atraem muita atenção. A capa evidencia uma festa típica popularmente conhecida como a festa do “Arraial de Belô”:

Figura 4 – Capa da obra *História, Sociedade & Cidadania*



Fonte: FTD (2018)

O “Arraial de Belô” é uma das maiores festas populares do Sudeste, onde acontecem apresentações típicas das festas juninas, nelas são prestadas homenagens a santos católicos e possui raízes portuguesas. No entanto, ao chegar no Brasil, por consequência do processo de colonização, foram recriadas. Tais informações estão anunciadas nas páginas da

⁵² O documento foi reformulado por meio da Portaria nº 1.570, de dezembro de 2017, pelo ex-ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, e passou a constituir uma das exigências que devem ser cumpridas pelas editoras na produção dos livros didáticos a serem destruídos nas escolas da rede pública do país.

coleção didática. Assim, é possível observar a pluralidade cultural de nosso país, visto que a tradição das festas juninas também é marcante na região Nordeste e demonstra que em cada região os costumes foram apropriados de distintas formas.

A capa menciona, ainda, um único autor, o que a diverge das demais coleções, no qual geralmente esboça uma equipe especializada de autores. A capa apresenta o título: “História, Sociedade & Cidadania”, descreve em suas folhas iniciais que o seu intuito é levar ao aluno compreender o passado a partir das relações do presente. A proposta da coleção com base em suas explicações é tornar visível não só as experiências atuais, mas reconhecer por meio delas o processo histórico responsável que nos trouxe até aqui.

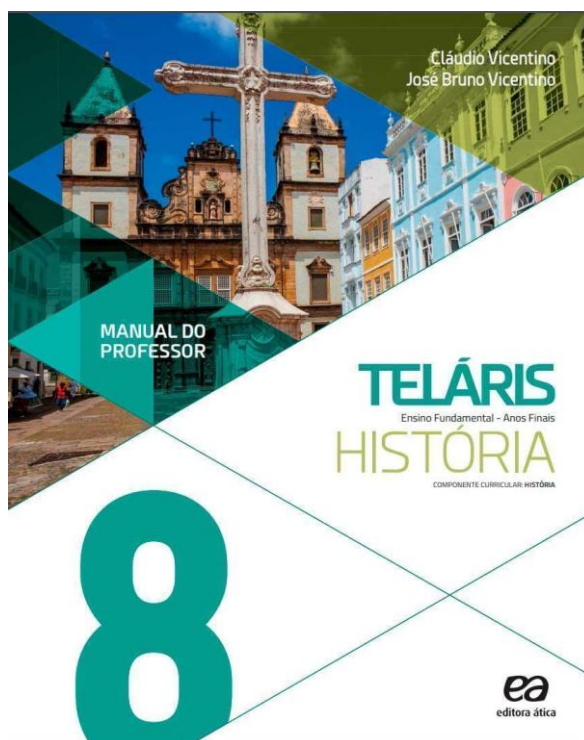
Neste entendimento, a explicação registrada na coleção didática salienta o cuidado que os professores de História devem ter em relação às ciladas do “presentismo” para que não se caia no anacronismo e tampouco desmereça os eventos presentes. Deste modo, a obra aponta o mundo virtual ao qual estamos inseridos e como ele pode afetar a nossa forma de compreender e pensar o passado, podendo levar a simplificações de processos que persistem. Por conseguinte, apesar da obra didática indicar apenas um autor, é perceptível o envolvimento de vários sujeitos, levando-nos, inclusive, a perceber que, de todas as participações em sua produção, a mais acanhada tenha sido a do próprio autor.

Ao destacar este aspecto, temos a intenção de evidenciar o “esvaziando” da figura do autor, que aos poucos foi sendo substituído por um corpo técnico especializado, no qual foi sendo retirada cada vez mais a essência unitária e realçando uma produção mais coletiva. Assim sendo, se compararmos as produções do mesmo autor em obras didáticas anteriores, notamos essa diferença⁵³ que aponta para uma questão editorial, como bem nos informou Gatti Jr. (2004).

Dando continuidade nas análises das capas das coleções didáticas, apresentamos neste momento a coleção Ática:

⁵³ A obra didática aprovada pelo PNLD de 1999 do mesmo autor, editora e série apresenta em sua primeira página um espaço reservado para que ele expresse os seus sentimentos e anseios em relação ao uso do material. O autor enfatiza que a obra é resultado do trabalho de várias pessoas. E que, por meio da descrição de sua trajetória de vida, o conduziu até aquele momento, mostrando, neste sentido, uma satisfação e poder propor uma nova perspectiva para o Ensino de História mediante uma edição renovada.

Figura 5 – Capa da obra *Teláris História*



Fonte: Ática (2018)

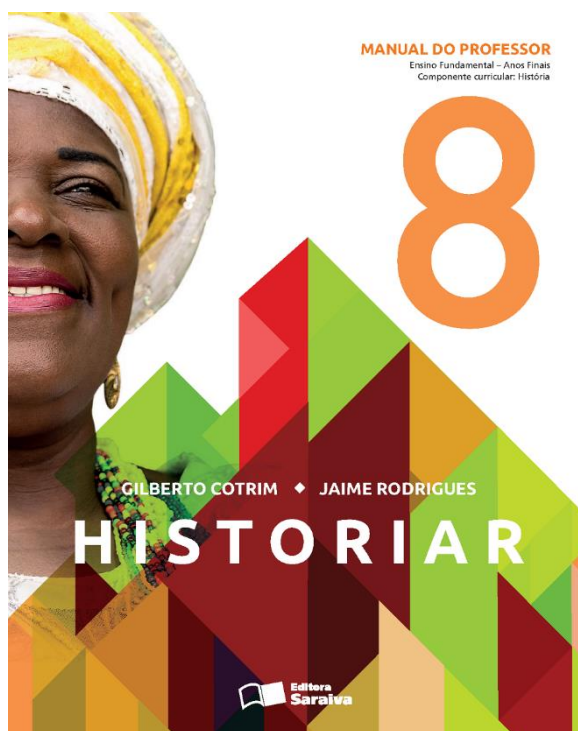
A partir da capa da coleção vicentina, é possível verificar vários elementos que destacam o caráter da obra didática. Entre os elementos indicados, notamos a presença simbólica que remete aos preceitos cristãos do catolicismo, realçada por uma arquitetura colonial que expõe a influência da religião e o pensamento civilizatório do homem branco e europeu (estrangeiro). A capa mostra a presença de pessoas comuns, como uma mulher negra, a qual se destaca por seu traje baiano, fazendo nítida alusão à cultura africana e afro-brasileira. Nas cores verdes estampadas, segundo a própria coleção, foi uma inspiração herdada da coleção mosaico presente nas seções trabalhando com documentos e lendo imagens.

Estranhamente, a coleção não menciona o local de registro da capa. Porém, por intermédio de uma análise atenta, o registro evidencia uma das mais importantes edificações históricas erguida entre os séculos XVII e XVIII, situada no coração da cidade de Salvador, na Bahia. A Igreja e Convento de São Francisco apresenta em sua estrutura a riqueza do barroco brasileiro, e é atualmente considerada um patrimônio cultural. A obra salienta, ainda, em sua abertura inicial, que a sua abordagem não privilegia recortes temporais e espaciais.

Mas procura subsidiar uma reflexão crítica alicerçada na relação presente/passado, buscando, então, se apoiar nos direitos civis, políticos e sociais, bem como nos direitos humanos. A equipe de autores descreve a precaução diante dos avanços midiáticos e alerta os

professores para os desafios impostos ao saber histórico. Deste modo, a quarta capa da coleção a seguir é da editora Saraiva:

Figura 6 – Capa da obra *Historiar*



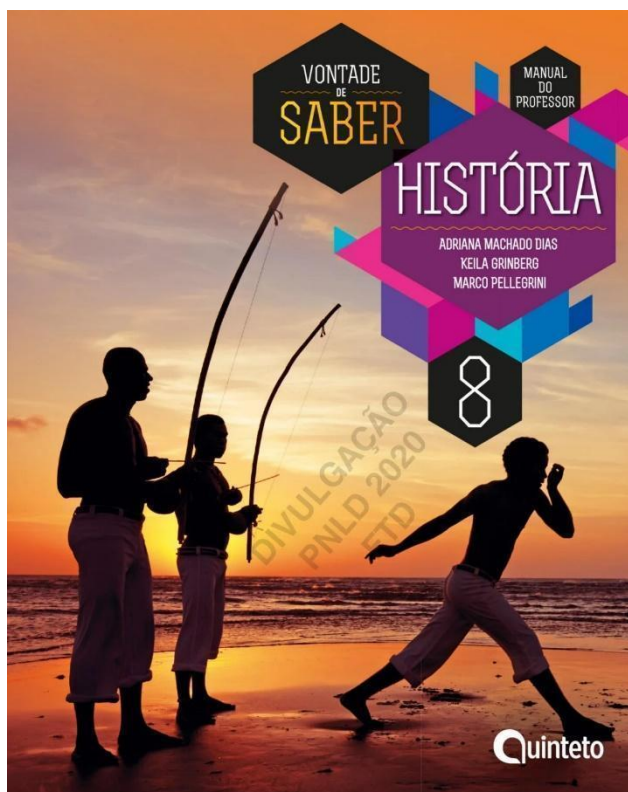
Fonte: Saraiva (2018)

A capa da coleção didática traz cores fortes e mostra como elemento central da capa uma mulher negra sorrindo. Neste sentido, podemos notar que o intuito editorial em evidenciar esta imagem é demonstrar que os seus parâmetros estão de acordo com as determinações do edital de seleção do PNLD de 2020. Assim sendo, a capa indica que a sua natureza técnica está centrada nos princípios éticos, democráticos e inclusivos, de modo que sugere ao professor o desenvolvimento de uma ação mais consciente no aluno, na qual se volte para uma construção histórica mais próxima dos mesmos. A obra didática é dividida em duas partes, sendo uma geral e outra específica.

A geral corresponde aos pressupostos teórico-metodológicos e contém as orientações gerais sobre a sua materialidade, além de sugestões de uso por parte do professor. Na parte específica, encontram-se os objetivos pedagógicos de cada conteúdo temático com as suas respectivas orientações de atividades. Enfim, a quinta e última capa das coleções didáticas

definidas para esta pesquisa é da editora Quinteto⁵⁴ e apresenta como título - Vontade de Saber História:

Figura 7 – Capa da obra *Vontade de saber história*



Fonte: Quinteto (2018)

Nota-se por meio da capa da coleção que os elementos e os sujeitos visualmente apresentados pelas demais coleções didáticas possuem proximidades entre si e aponta para o Guia de Livros Didáticos quando este salienta que entre as principais mudanças ocorridas nas coleções didáticas conforme o PNLD de 2020 a “mais substancial delas é a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento delineador” (BRASIL, 2020, p.3). Os destaques nas coleções didáticas, portanto, evidenciam este alinhamento e a necessidade de promover positivamente a imagem dos sujeitos afrodescendentes, assim como o respeito e a valorização das diferenças culturais.

⁵⁴ É oportuno salientar que a referida editora foi incorporada à FTD em 2006. Esta informação está registrada nas páginas iniciais do livro didático. Vale dizer que a editora FTD nasceu no Brasil (1902) e foi ampliada pela Congregação Religiosa de origem francesa da Rede Marista. O nome FTD foi em homenagem à *Frère Théophane Durand*, Superior Geral da Congregação Marista nos anos de 1883 a 1907.

Nesta perspectiva, todas as coleções aqui analisadas estão alinhadas a esta observância determinada não apenas pela BNCC, mas por outros dispositivos legais que regem a legislação educacional brasileira. Seguindo na análise da capa da coleção didática, a editora mostra um grupo de sujeitos praticando capoeira na praia. A capoeira é considerada uma expressão cultural brasileira e pode integrar os seguintes elementos: arte-marcial, esporte, cultura popular, dança e música. Neste sentido, sua prática permite construir relações de sociabilidades e laços familiares entre aqueles que participam.

Estas relações são construídas por meio de uma organização e níveis de experiências (discípulo/mestre). A coleção didática ressalta os desafios frente à rapidez tecnológica com que temos de lidar com tantas informações, podendo, então, modificar a maneira como os processos históricos são percebidos. A partir dos registros descritos pelos autores na própria obra didática, o volume de notícias veiculadas nas mídias sociais influi diretamente nas análises históricas e, por este motivo, os professores devem estar atentos a este contexto. A obra didática expõe em suas páginas iniciais o seu desejo de contribuir com o trabalho docente.

Por conseguinte, procuramos evidenciar inicialmente os elementos singulares presentes nas capas das coleções didáticas, por compreender que as mesmas poderiam nos oferecer informações importantes e de fato por intermédio de uma análise atenta todas as coleções descrevem a essência de sua materialidade já na capa. Assim, verificamos que todos os livros didáticos destinados ao professor reservam em suas primeiras folhas uma explicação minuciosa de como é feita a organização do material.

Logo, observa-se uma estrutura sequencial com orientações gerais e específicas a cada quadro e boxes temáticos apresentados, além de dispor de uma versão impressa e digital de todo o material⁵⁵, além da variedade de documentos, especialmente as imagens. Com base nesta estrutura, verificamos o seu valor de troca (CASSIANO, 2003) segundo os critérios de vendagem indicados no edital de seleção.

Deste modo, entendendo o Manual do Professor como uma espécie de espelho que pode auxiliar o trabalho em sala de aula, sem com isso desconsiderar a autonomia do professor e a realidade a qual está inserido, compreendemos a sua importância a partir de sua própria trajetória. Assim sendo:

⁵⁵ As obras didáticas são disponibilizadas em versão digital e audiovisual por meio de CD-ROM, contendo o livro do professor e o livro do aluno para diferentes séries de Ensino na Educação Básica.

[...] desde os processos de planejamento, organização e sequenciamento de conteúdos e atividades a serem realizadas até o acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos estudantes, devendo, sobretudo, ter papel significativo na proposição de práticas inovadoras, estimulantes e eficazes ao processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2020, p. 16).

Como suporte de apoio ao trabalho docente, o Manual do Professor deve facilitar a organização de seus conteúdos, propiciando o seu manuseio, isto é inclusive uma das exigências expressas no edital de seleção. Neste sentido, as coleções didáticas analisadas apresentam de modo geral uma organização no formato U, somente a editora Saraiva possui uma organização lateral. O Guia de Livros do PNLD de 2020, explica que tais definições de “formato U” e “formato lateral” têm o objetivo de ajudar o professor, uma vez que é uma forma rápida e simples de acessar os conteúdos, visto que antes as orientações ficavam disponíveis nas últimas páginas do livro.

Nos apoiando no Guia, este formato oferece explicações detalhadas ao professor, procurando alertá-lo no procedimento de seu exercício sem desconsiderar sua ação criadora (BRASIL, 2020). Os aspectos até aqui destacados revelam o quanto o livro didático e o Manual do Professor mudaram. Este último, principalmente, já que inicialmente a produção de livros era destinada apenas ao professor através do Manual de Apoio, só depois a produção se estende aos alunos. Vale reforçar que o Guia do PNLD de 2020 serviu como auxílio para as análises definidas neste estudo.

Em consonância com o PNLD as coleções didáticas são avaliadas por meio dos aspectos conceituais, pedagógicos e jurídicos, exceto na abordagem teórica. Logo, o Guia ressalta que as obras didáticas devem “apresentar e utilizar, em exercícios, atividades, ilustrações e imagens conceituais, informações e procedimentos corretos e atualizados” (BRASIL, p. 13). Conforme Bittencourt (2018), dado os limites que o livro didático possui, é primordial a atenção não só aos seus vazios, mas, igualmente, às suas permanências, cujo cuidado deve ser a análise de como os conteúdos têm direcionado a construção dos saberes históricos no contexto da sala de aula.

Nesta perspectiva, a incorporação de imagens no livro didático deve incentivar e oportunizar a construção do conhecimento histórico do aluno segundo a ótica de que “um objeto só se torna documento quando apropriado”, pois o que “interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais” (BRASIL, 2017, p. 397). Espera-se, então, que o livro didático de história possa representar os sujeitos

negros para além de seus estigmas e estereótipos, cujo empenho seja destacar a diversidade étnica cultural responsável por nossa formação histórica.

Contudo, diante das mudanças apontadas no Guia do PNLD de 2020, observamos a necessidade de melhorias, em relação ao “protagonismo dos afrodescendentes” (BRASIL, 2020, p. 23), uma vez que a maior parte das imagens em destaques nas páginas das coleções didáticas sejam caracterizadas como coercivas, visto a sua frequente reprodução ou mesmo pelo o modo como estão dispostas ajudando a sustentar um olhar de estigmas e estereótipos a respeito dos sujeitos negros. Já que é assim “que se cria a história única: mostre um povo como uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (ADICHIE, 2009, p. 11).

De acordo com a autora, o olhar privilegiado sobre um determinado povo e sua cultura “cria estereótipo e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas que são incompletos” (ADICHIE, 2009, p. 13). Isto faz com que sejam legitimados perante os outros sujeitos e demais formas de vida. Por isso, uma história que se baseia num modelo categórico, unitário e simplificado pode retirar a chance de confronto destes saberes que visa universalizar o conhecimento demonstrando até certo ponto ter boa a intenção, sobretudo, a de corrigir as assimetrias existentes na sociedade brasileira, mas que, na prática, acaba por revelar uma série de problemas.

A consequência disto é produzir um material, cujo desejo seja o alcance da universalização destes saberes, independente da realidade na qual está inserida, daí a relevância da autonomia do professor, visto que o livro didático, segundo críticas, mostra:

uma “cadeia de transferências” do conhecimento histórico sem divergências. Quem elabora manuais escolares almeja sua eficiência como transmissor de determinado conhecimento e para isso recorre a uma linguagem que seja não só acessível a um público pouco heterogêneo e de fácil assimilação, mas, ao mesmo tempo, capaz de sintetizar muitas informações. A operação de produção e apresentação do conhecimento realizada pelo livro didático é assim foco de crítica, porque resulta em um texto impositivo que impede uma reflexão de caráter contestatório. (BITTENCOURT, 2018, p. 256-257)

As críticas que recaem sobre o livro didático por meio deste entendimento ignoram a natureza complexa de sua materialidade, a qual busca restringi-lo somente a produto comercial. No entanto, vale lembrar que mesmo diante destes aspectos, o livro não é só um instrumento ideológico atrelado aos interesses de mercado estatal, apesar de que, para Munakata (2016), é visto como objeto de dominação ideológica da anti-educação e cancelamento do trabalho do professor. Ora, o livro didático até pode ser comparado a “qualquer livro” (MUNAKATA, 2016, p. 121), dado o seu processo de produção, mas não devemos nos esquecer de seu duplo valor (CASSIANO, 2003) e suas múltiplas facetas (CHOPPIN, 2004).

Neste quadro, é pertinente evidenciar o desejo do PNLD e o seu compromisso enquanto política pública em produzir materiais e livros didáticos com qualidade, ainda que tal esforço não dependa inteiramente do mesmo, cujo esforço vem mostrando mudanças importantes. Por outro lado, não se pode ignorar que muitas destas mudanças são resultantes da luta articulada e das pequenas conquistas de sujeitos e grupos marginalizados pela história oficial. E por intermédio de seus movimentos reivindicatórios vem aos poucos sendo evidenciados. O próprio fato de podermos debater sobre este tema já mostra uma nova perspectiva para uma realidade que se apresenta como emergência para o ensino de história.

Logo, o movimento tem tido um papel crucial em prol destes avanços e que consegue contar com a parceria de associações e boa parte da sociedade brasileira, visto a necessidade de desnaturalizar as visões de estigmas e estereótipos sobre a população negra em nosso país. A articulação tem sido uma grande aliada do movimento, visto que conseguiu modificar a LDB nº 9.394/96, reforçada pelos demais documentos oficiais, tais como, a Constituição Federal de 1988 e a BNCC que trata da obrigatoriedade do ensino das culturas africana, afro-brasileira e indígena nas escolas⁵⁶

Se espera da soma destes documentos e de outros dispositivos de base legal possam coibir preconceitos e quaisquer formas de discriminação sedimentada na construção de uma sociedade mais livre, justa e solidária a partir dos princípios expostos na Constituição Federal de 1988. Voltando-se, a produção das obras didáticas, podemos verificar estas questões, no qual permite reivindicar para o ensino de história⁵⁷ novos olhares. Neste sentido, compreendemos que o livro didático é uma construção de vários sujeitos, setores gráficos, leis e articulações que buscam, através destas tensões, produzir um material com qualidade atenta às emergências atuais.

Deste modo, os conteúdos históricos disponíveis nos livros didáticos de História correspondem às determinações previstas na LDB de nº 9.394/96 e a BNCC, no qual esta última é apontada como substancial mudança na produção de livros conforme o Guia do PNLD de 2020. Sendo assim, atualmente a Base é um documento determinante para a produção de livros didáticos no país e isto significa dizer que o documento interfere diretamente na tomada de decisão não só material, mas daquilo que pretende desenvolver no ambiente educacional de ensino. Visto que por estas decisões passa pelo o processo de avaliação no âmbito nacional que, desde a virada do século XX para o século XXI, tem o “foco no desenvolvimento de

⁵⁶ Primeiro, a Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, a Lei nº 11. 645/ 2008.

⁵⁷ Este aspecto será melhor desenvolvido no tópico dois do terceiro capítulo.

competências” e, de igual modo, tem influenciado outros “países na construção de seus currículos” (BRASIL, 2017, p.13). Para tanto:

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” [...] e, sobretudo, do que devem “saber fazer” [...] para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p.13).

Por conseguinte, sendo o livro didático a materialização da BNCC, suas páginas refletem um documento de base neoliberal e eurocêntrico. Em síntese, as coleções didáticas esboçam um caráter técnico semelhante, no qual é nítido o cumprimento das exigências de seu principal documento, normalmente referenciado no início de cada capítulo. As instruções gerais e específicas são destacadas nas primeiras páginas das coleções didáticas e comuns a todas elas. No texto-base há palavras em evidência realçadas por negrito e funcionam como um quadro explicativo ou de apoio ao professor.

É oportuno ressaltar que todas as coleções didáticas enfatizam sua natureza interdisciplinar com sugestões de atividades voltadas para o desenvolvimento de projetos e oficinas. Neste aspecto, algumas coleções oferecem dicas de atividades em outros ambientes por meio de sugestões de *site* ou visitas virtuais em espaços culturais via *QR-code*. Entre as obras analisadas, a que dispõe de *Qr-code* é a editora Moderna, mesmo que alguns espaços não sejam mais possíveis devido ao congelamento de domínio consoante tentativas, outros funcionam tranquilamente, porém exigem conexão com a internet.

No capítulo oito da citada editora, que trata da independência do Brasil, sugere em uma de suas atividades uma visita ao Museu Afro-Brasil, em São Paulo (CAMPOS, *et.al*, 2018, p. 152). Ao entrar no espaço do Museu, embora virtualmente, nos impactou de maneira bastante positiva, visto a possibilidade de adentrar em um local distante. Segundo o Guia de Livros, os materiais digitais devem servir de apoio ao trabalho do professor e ajudar a aprofundar os conceitos, conteúdos e a relação com o contexto de vida do aluno, tornando os conteúdos mais atingíveis (PNLD, 2020).

A partir disto, o livro didático tem a capacidade de assumir diferentes facetas a depender de seu uso e da realidade na qual está inserido, revelando uma dimensão múltipla de sua materialidade, visto a proporção continental que nosso país possui. De todo modo, em muitas realidades, o livro didático é o único suporte possível, demonstrando, daí, sua importância. Desta forma, o livro didático passa a ser encarado no universo escolar como uma porta relevante para o saber produzido pelas Ciências, no qual o aluno passa a acessar durante toda sua trajetória de vida escolar. Esta presença marcante na vida colegial do aluno pode

marcá-lo de modo significativo. Não obstante, as narrativas e as imagens inseridas em suas páginas não estão livres do viés cultural de quem as produziu, cujo alicerce reflete uma base de substância declinada ao pensamento racional cartesiano, linear e eurocêntrico.

Esta pesquisa busca responder, como as imagens de autoria de Debret podem amparar estigmas e estereótipos acerca da população negra no Brasil? Assim sendo, é preciso repensar de que forma podemos avançar nesses aspectos e como estas imagens são de fato um problema. Na sequência, é propício reforçar que todas as coleções didáticas analisadas correspondem ao Guia de Livros Didáticos do PNLD de 2020 e foram submetidas ao processo de avaliação e indicação conforme o Edital⁵⁸. Após aprovadas, as coleções passam a integrar o Guia de Livros Didáticos (GLD)⁵⁹ junto com suas respectivas resenhas e ficam disponíveis no *site* oficial do Governo Federal (FNDE).

O Guia de Livros Didáticos (GLD) foi criado com o intuito de facilitar a escolha do professor, cuja produção auxilia no processo de decisão. As obras didáticas têm duração de quatro anos e não são consumíveis, devendo ser reutilizadas por outros estudantes nos anos seguintes. Perante o exposto, o livro didático deve ser compreendido não só como um mero “*subsídio, suporte ou instrumento de apoio*” (BITTENCOURT, 2018, p. 261), mas como um objeto complexo, no qual revela muitas facetas.

⁵⁸ O edital de nº 01/2018 foi responsável por avaliar todas as obras didáticas para compor o Guia de Livros do PNLD de 2020.

⁵⁹ Foram inscritas e avaliadas 13 (treze) coleções didáticas para o componente curricular de História, tendo sido aprovadas 11 (onze) para compor o Guia.

3 “JANELAS DO PASSADO” – AS IMAGENS NOS LIVROS ESCOLARES

Este capítulo propõe discutir as representações acerca da população negra no Brasil por meio das imagens de autoria de Debret nos livros didáticos de história, buscando identificar como elas podem amparar estigmas e estereótipos acerca dos sujeitos negros. Neste entendimento, destaca-se, no primeiro tópico, a travessia da imagem até atingir sua condição de fonte histórica. Ressaltando, no tópico subsequente, sua marcante presença nos livros didáticos de história, bem como observar, os seus limites e potencialidades enquanto recurso didático. Deste modo, encerra-se o capítulo discutindo as imagens definidas para esta pesquisa, buscando compreender as razões que contribuem para a presença de algumas imagens em relação a outras, levando, então, a sua exaustiva repetição e criando o cânone imagético das quais são “impostas coercitivamente, daí também serem chamadas imagens coercivas” (SALIBA, 1999, p. 437).

3.1 A imagem como fonte de saber histórico

É perceptível observarmos que nas últimas décadas a historiografia brasileira vem se transformando substancialmente e tem apresentado como resultado um ampliado e considerável corpus documental, assim como uma multiplicidade de caminhos possíveis, inclusive, nos livros didáticos de História. Esta renovação deve-se, principalmente pelo deslocar do olhar de *Clio*, que ao longo dos anos de 1980, se viu diante de contextos emergenciais que a impulsionou em direção a novos rumos procurando entender de forma mais profunda a sociedade, fixando em seus domínios novas concepções sobre a história e os distintos sujeitos (PESAVENTO, 2005).

É necessário destacar que o interesse desta pesquisa não é discorrer sobre as emergências teóricas, mas reconhecer que pelo movimento preconizador desta revolução documental distintas potencialidades, inclusive no entendimento sobre as funções salientadas por Choppin (2004) como a função documental dos livros didáticos, visto que ao mudar o olhar da história e dos historiadores, muda-se também suas interpretações e suas narrativas. É neste contexto de recepção e travessias que a imagem alcança sua visibilidade como recurso didático.

Nesta acepção, o percurso realizado pela imagem até atingir a condição de fonte histórica, percorreu um longo caminho e que, graças à Escola dos Annales possibilitou esta ampliação documental. Com base em Peter Burke (2017), os estudos referentes às imagens só apareceram no plano anglofônico, no final da década de 1960, contando na década seguinte

com baixíssimas publicações. Segundo Burke (2017), somente na década de 1980 seria o marco decisivo para a chamada “virada pictórica” que no Brasil conforme Maud (2016), a recepção tributária desta renovação dataria no mesmo período. Para ela, a obra, lançada em três volumes, intitulada: “*Faire l’histoire: Nouvelles approches*, traduzida como: “*História Novas Abordagens, Novos Objetos e Novos Problemas*” (p. 34), corroborou diretamente para o reconhecimento das imagens como objeto de estudo. Ainda que a referida coleção apresentasse um único texto sobre a temática, recaía sobre ela o seu caráter precursor⁶⁰.

Retornado ao diálogo com Burke (2017), as imagens constituem uma série de guia que nos oferece indícios valiosos e nos possibilita entender o passado de maneira mais vívida. Diante disto, para o mesmo autor, a utilização de imagens como objeto ou recurso didático não pode e nem deve ser restrita a uma simples evidência, dado que “como os textos e testemunhas orais, são uma forma importante” de registro histórico e “de testemunho ocular” (2017, p. 25). Logo, é primordial estar atento às suas armadilhas porque, conforme Paiva (2006), uma “imagem não é o retrato de uma verdade, nem a representação fiel de eventos ou objetos históricos, assim como teriam acontecido ou assim como teriam sido” (p. 19), mesmo que por algum descuido tenha deixado escapar um ponto específico em um certo momento.

O autor destaca que a História e os diferentes registros históricos resultam de escolhas, seleções e olhares não só de quem as produziu, mas também dos demais agentes que influenciaram sua produção. Para o mesmo autor, os registros são vistos e compreendidos de diversas formas por historiadores, professores de história, alunos e observadores em geral e que ao passar do tempo, “isso significa que as fontes nunca são completas, nem as versões historiográficas são definitivas” (PAIVA, 2006, p. 20). Neste sentido, as fontes são lidas distintamente em cada época e filtradas por meio de suas camadas temporais de acordo com o autor.

Nesta acepção, José D’Assunção Barros (2020) compara metaforicamente a fonte histórica como uma “máquina do tempo” para os historiadores, pois sendo o seu ofício a interpretação das sociedades que já desapareceram ou transmutaram, ou até mesmo, os processos que já se extinguíram ou fluíram por meio das transformações que conseguiram atravessar os tempos até chegar no presente produzindo novos efeitos, não seria possível, senão

⁶⁰ A autora explica que a revista foi organizada por Jacques Le Goff e Pierre Nora cujo texto publicado na obra era de autoria de Marc Ferro, na qual iniciara neste trabalho uma “contra-análise da sociedade” (2015, p. 34), buscando identificar, através de suas análises, os principais aspectos de produção e recepção na sociedade.

por meio das fontes, dos vestígios deixados pelos seres humanos situados no passado chegando a nós por intermédio de distintos caminhos.

Assim sendo, o conhecimento sobre o passado não nos seria permitido sem a existência desses “[...] resíduos, vestígios, discursos e materiais de diversos tipos [...]” (BARROS, 2020, p. 2). Para Le Goff (2013), os estudos históricos relativos à memória coletiva e sua forma científica podem ser compreendidos mediante dois tipos de materiais, a qual denominou de *documentos* e *monumentos*. Por isso, estes materiais não representam a totalidade daquilo que existiu, entretanto, são o resultado de uma escolha efetuada pelas forças dos jogos interior, sempre atualizadas pelas gerações que nos antecederam e pelas circunstâncias do tempo no qual se encontram os historiadores.

Sendo a História uma construção do presente acessada pelos vestígios históricos herdada do passado, Le Goff (2013) afirma que na travessia documental as fontes são transformadas de *monumentos* (herança do passado) para *documentos* (decisão do historiador). Para ele, os – *monumentos* – são rastros do passado que evocam, perpetuam e recordam ao exemplo dos atos, podendo, então, vincular-se ao poder de eternizar-se. Por outro lado, os *documentos*, derivado de *docere* – “ensinar” – evoluiu para ideia de “prova”. Todavia, esta concepção de prova⁶¹ ligada à fonte histórica foi passando por alterações no decorrer do tempo histórico.

Visto que já não se tratava de fazer uma seleção de *monumentos*, mas de considerar os documentos como *monumentos*, ou seja, inseri-los em um conjunto mais complexo formado por outros *monumentos* (fontes). É nesta passagem que a imagem recebe o *status* de fonte histórica e que o documento pode ser, simultaneamente, verdadeiro e falso⁶² (LE GOFF, 2013). Neste sentido, desde o início a Escola dos *Annales* ajudou de forma decisiva na revolução documental acabando “com o império do documento escrito, permitindo que o olhar do historiador se desviasse dos documentos oficiais e das tramas políticas, típicas da história positivista, para uma quantidade infindável [...] de vestígios do passado” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 115).

⁶¹ É interessante sublinhar que mesmo hoje, em alguns campos de conhecimento, a noção de prova documental ainda é muito presente e utilizada, principalmente em situações jurídicas. No entanto, não se está negando, aqui, o confronto do documento, mas evidenciando que para determinadas áreas a prova documental é primordial.

⁶² O documento que, para a escola histórica positivista no final do século XIX e o início do século XX, bastaria para explicar o fato, embora resultasse da escolha do historiador, apresentar-se-ia por si mesmo como prova, atestando claramente a intenção de apenas reproduzir os eventos históricos, não permitindo a crítica do documento. Essa mudança epistemológica da observação rigorosa e neutra, evitando contaminar o objeto analisado, permite-nos, hoje, duvidar do documento e entendê-lo a partir dos seus limites, apreendendo-o, como possibilidade de instrumento legitimador de determinados grupos e práticas sociais, isto é, incutido de interesses.

Na concepção dos autores, o documento não é mais a encarnação da verdade, nem mesmo pode ser considerado simplesmente como “verdadeiro” ou “falso”, uma vez que o ofício do historiador “deixa de ser o de cortejar o documento para verificar sua veracidade, e passa de ser o de marcar as condições políticas de sua produção”. Desta maneira, “o documento/monumento é um engenho político, é um instrumento de poder e, ao mesmo tempo, uma manifestação dele” (PEREIRA, SEFFNER, 2008, p. 115-116). Diante disto, o que os historiadores possuem em suas mãos não é o passado, mas o que sobreviveu dele (LE GOFF, 2013).

Perante o exposto, Caimi (2008) afirma que, no Brasil, as primeiras décadas do século XX é possível reconhecer o aumento profissional por parte dos historiadores, revelando de acordo com este aumento não só os cursos de graduação ou pós-graduação, mas, ainda, indicando o esgotamento dos esquemas explicativos, a incorporação de novos temas e objetos de estudo, uma nova compreensão a respeito das fontes e a abertura para o diálogo com outras áreas do conhecimento. Prosseguindo no diálogo com a autora, tais mudanças pesariam, também, no Campo do Ensino de História, uma vez que o tratamento relativo às fontes sofreu atualizações, segundo evidenciado.

Caimi (2008), informa que a reorganização da historiografia permitiu inúmeras maneiras de se compreender os processos históricos, bem como propiciou alterações relevantes nos livros didáticos. Tais mudanças fizeram com que as imagens fossem admitidas como um importante objeto de estudo nos livros didáticos escolares na atualidade, sem esquecer, contudo, da “relatividade do conhecimento histórico, fruto não de verdades definitivas, mas do olhar do historiador” (CAIMI, 2008, p. 132). Contribuindo com Caimi (2008), Knauss (2006), diz que o alcance das imagens como fonte histórica deve romper com a ideia de “prova”.

Para o autor (2006), a imagem precisa ser entendida a partir das suas condições de produção, preservação e consumo, do mesmo modo que as formas de ver e pensar esta imagem são debatidas no presente. O esforço, portanto, consiste em superar a epistemologia da “prova”, o que quer dizer a objetividade do documento em querer impor aquilo que apresenta e representa, ignorando a sua própria trajetória no decorso do tempo. Neste quadro, os estudos que transformaram a imagem em objeto de análise histórica, devem ser discutidos através de seu estatuto epistemológico.

A imagem como fonte de saber deve ser problematizada criticamente mediante uma análise que a considere suporte de práticas sociais, da qual se contraponha a uma visão ingênua de que as fontes contêm o passado, revelando-se no presente por meio de sua pura existência. Voltar-se à ideia de que todo documento é resultado de uma operação histórica, implica

entender necessariamente uma ação limitada na relação entre o lugar, o método de análise e a construção textual (CERTEAU, 1982). Ademais, é fundamental considerar a natureza do artefato imagético enquanto objeto da cultura material, relacionando, ainda, a sua função social no atravessar do tempo.

Entendendo que a imagem, tal como qualquer outro objeto, requer um olhar crítico não só como “pano de fundo”, mas como um quadro que possui historicidade, na qual deixa “pincelado” em sua materialização rastros das experiências humanas que nos permite acessar, mesmo que parcialmente os eventos do passado por ângulos pouco habituais mostrando práticas que envolvem as relações socioculturais da sociedade em diferentes épocas. Neste caso, a imagem deve acompanhar as teias e tramas que rodeiam a passagem do tempo, expressando no presente sua *alteridade*⁶³.

Por este motivo, é tão pertinente compreender a imagem dentro de sua própria trajetória temporal, uma vez que a revolução documental abriu vários caminhos para a história e os historiadores. Knauss (2006) ressalta que “as imagens pertencem ao universo mais antigo da vida humana”, no qual sua travessia histórica conseguiu chegar até os nossos dias, sendo possível verificar sua presença desde o mundo “pré-histórico” com as chamadas “inscrições rupestres” (2006, p.98), indicando, então, sua relevância⁶⁴ para os estudos científicos. O autor indica, também, que, embora as imagens sejam um objeto riquíssimo e que nos possibilita compreender diversos contextos históricos, passaram muito tempo esquecidas.

Burke (2017) afirma que o distanciamento dos historiadores em relação ao objeto imagético esteve ligado à falta de preparo e de conhecimento adequado na análise procedimental dos documentos. Deste modo, os autores concordam que isto contribuiu com a desvalorização da imagem como objeto de estudo por parte dos historiadores, mesmo que esta não tenha sido a única razão que levou ao seu afastamento. Ante o exposto, os pesquisadores chamam a atenção para a potencialidade que a imagem possui e os desafios de transformá-la em documento. Burke (2017) salienta a capacidade que a imagem tem de condensar até os contextos mais complexos e, Knauss (2006), aponta a sua hegemonia antes mesmo da escrita.

⁶³ Expressão utilizada pelas Ciências Sociais, significa qualidade ou estado do que é *outro* ou do que é *diferente*. Logo, refere-se à capacidade de perceber a si mesmo ou o próprio grupo social, não como um padrão, mas como outro. Paulo Freire, explica que o conceito de alteridade não é abstrato, genérico ou neutro e está sempre relacionado ao rosto, ao corpo e ao clamor daqueles que lutam por dignidade. Em síntese, a alteridade tem face e ela reflete os excluídos (STRECK, 2010).

⁶⁴ Para o autor, não só as inscrições em paredes e nos diferentes suportes, como os vasos, mas as imagens bidimensionais e tridimensionais, a qual revela frequentemente a grandeza das civilizações antigas, indicam sua importância desde os tempos mais longínquos.

Em todo caso, com base no último autor, desconsiderar “esta constatação pode deixar em segundo plano uma grande parte da história da humanidade” (KNAUSS, 2006, p. 99). Para ele, os estudiosos das civilizações mais remotas da vida humana com frequência não escapam da análise imagética, nos alertando para outro aspecto importante, o de que, nem mesmo com a fixação da escrita, o novo código não substituiu totalmente a imagem. Isto demonstra que a convivência das expressões visuais e a escrita sempre foram muito próximas ao longo do tempo, chegando a ser, na opinião do mesmo autor, confundidas, de tal maneira que o “seu distanciamento pode significar um prejuízo para o entendimento das ambas” (2006, p. 99).

Reconhecer que a história da imagem se confunde com o capítulo da história escrita consiste em admitir que a imagem e a escrita “sempre conviveram” (KNAUSS, 2006, p. 99). Fato que a imagem dispõe de um registro abrangente da sociedade sustentada pelos sentidos que representam a condição humana, enquanto, a escrita apoia-se em um saber especializado da qual exige um conhecimento, inclusive, da leitura. Tais condições mostram que as imagens dos escribas na antiguidade apontam que tanto a escrita como a leitura se mantiveram restrita socialmente⁶⁵.

Alicerçando-se em Knauss (2006), mesmo em nossos dias, com toda a expansão da comunicação, escrita e leitura não conseguem abarcar toda sociedade contemporânea. Entendendo a pluralidade de sociabilidades, a existência de grupos que se estabelecem por meio da oralidade e das expressões visuais, bem como há grupos que se identificam com o domínio da escrita, embora acabem se amparem no modo de vida baseado nos registros visuais e orais. Desta forma, não se pode deixar de conceber o alcance do objeto imagético, mesmo que recaia sobre si uma criação intencional da qual nos impõe um olhar desconfiado que por meio dos aspectos subjetivos consegue transpor o interesse de quem fez ou de quem a encomendou. Logo, o desprezo pelas imagens:

[...] pode conduzir a deixar de lado não apenas um registro abundante, e mais antigo do que a escrita, como pode significar também não reconhecer as várias dimensões da experiência social e a multiplicidade dos grupos sociais e seus modos de vida. O estudo das imagens serve, assim, para estabelecer um contraponto a uma teoria social que reduz o processo histórico à ação de um sujeito social exclusivo e define a dinâmica social por uma ação única (KNAUSS, 2006, p. 99-100).

A postura de compreender o processo social como algo dinâmico constituído de múltiplas dimensões, autoriza a história a usar a produção de sentidos como objeto de estudo,

⁶⁵ As imagens conseguem tocar “todas as camadas sociais ao ultrapassar as diversas fronteiras sociais” (KNAUSS, 2006, p. 99), pelas quais permeiam o sentido humano da visão.

uma vez que o processo de produção do sentido, deve ser visto como processos sociais. Nesta perspectiva, “os significados não são tomados como dados, mas como construção cultural” (KNAUSS, 2006, p. 100) e permite diversas possibilidades em diferentes frentes do conhecimento. Daí a pertinência de analisar as representações de autoria de Debret sobre os sujeitos negros como produção relativa à vida sociocultural brasileira no início do século XIX por meio dos livros didáticos.

Caimi (2008), explica que ao incorporar fontes históricas nos livros didáticos, é necessário observar sua efetivação na produção de conhecimento no âmbito do Ensino de História, dado que a história enquanto disciplina escolar possui especificidades e finalidades que diferem do universo científico. No entanto, isto não significa romper com o diálogo científico, tampouco, comparar e hierarquizar os saberes, mas, entender que cada espaço possui uma dinâmica própria de produção. A autora também destaca que, mesmo com as diferenças entre os espaços, o Ensino de História tem apresentado nos últimos anos um diálogo afinado com a renovação historiográfica e com a pesquisa histórica.

Indicando neste sentido uma “ruptura com concepções educacionais e historiográficas que foram predominantes nas universidades e escolas brasileiras durante décadas” (CAIMI, 2008, p. 133). As mudanças e a abertura para novos objetos de estudos, as imagens, começaram a ser alvo de interesse dos pesquisadores. Knauss (2006), informa que foi durante o renascimento que as imagens começaram a ser vistas, possibilitando a sua investigação crítica como documento que sobrepôs os aspectos de autenticidade do objeto para a construção dos saberes históricos.

Deste modo, a história deu um importante passo e foi se afastando cada vez mais de uma visão sagrada e erudita que perdurou por bastante tempo e incentivou a ideia de prova apoiada na veracidade dos documentos, da mesma maneira no compromisso com a verdade e a predileção das fontes escritas. No que se refere aos documentos, eram embasados por seu caráter oficial e de cunho político, ligados aos grandes fatos. Apesar de que foi por meio do método erudito que a história teve condições de se aproximar da crítica documental, já que o predomínio das fontes escritas deixava de lado objetos valiosos por não ser considerado uma “prova”.

O cenário instigado pelo renascimento corroborou com a curiosidade de diferentes objetos e imagens, tal como a arte antiga. Os estudos dos antiquários⁶⁶ permitiram ampliar os

⁶⁶ Na opinião de Knauss, os antiquários devem ser entendidos como um movimento abrangente cuja tradição não pode ser restrita ao contexto do renascimento, sendo, portanto, graças aos procedimentos e atitudes desenvolvidas nesses locais que as imagens conseguiram reivindicar para si a sua validade de fonte histórica. Corroborando com

objetos, visto que, ao tratar das coisas do homem, mostrava ao mundo a diversidade de possibilidades. A revalorização das imagens como fontes de representações já não tolera percebê-las como meras ilustrações nos livros didáticos, muito menos, ignorar o seu potencial de instituir uma “verdade”.

Por isso, a presença significativa de imagens nas coleções didáticas exige do professor uma postura atenciosa em proveito de um entendimento histórico mais tangível e próximo da realidade de seu público escolar, mesmo que tragam “embutida as escolhas do produtor” podem, ainda, revelar o contexto a qual foi “concebida, idealizada, forjada ou inventada” (PAIVA, 2006, p. 17), tornando, neste sentido, um recurso didático riquíssimo em sala de aula. Sendo assim, como qualquer outro documento a imagem tenta nos persuadir com a sua fixidez⁶⁷.

Deste modo, Paiva (2006) nos informa o poder sedutor que a imagem possui e aponta o cuidado que devemos ter ao utilizá-la, porque não são raros os casos que são tomadas como verdadeiras. O autor ressalta que historiadores e professores de história jamais podem se “prender” em suas armadilhas e que o diálogo com os registros deve ser contínuo. Lembramos que tal compreensão realça uma formação docente empenhada nos diversos recursos anexados aos livros didáticos, bem como no seu próprio manejo.

Ademais, “a iconografia é tomada agora como registro histórico realizado por meio de ícones, de imagens pintadas, desenhadas, impressas ou imaginadas e, ainda, esculpidas e modeladas, talhadas, gravadas em material fotográfico e cinematográfico” (PAIVA, 2006, p. 17), por este motivo, buscar compreendê-las é essencial. A complexidade das representações imagéticas, nos evidencia o esforço de um olhar dedicado, visto que “quanto mais colorida, mais bem traçada, mais pretensamente próxima da realidade, no passado e no presente, mais perigosa ela se torna” (PAIVA, 2006, p. 18).

Neste entendimento, saber indagá-las e dela ouvir as respostas, não é uma tarefa simples, mas crucial para a tessitura da análise crítica interna e externa de seu registro. Assim, não podemos mais desprezar o potencial desse objeto de estudo que, no livro didático, converte-se em um importante recurso didático. A imagem tem o “poder” de nos ligar a ela, embora num espaço de um quadro e independente de seu tempo, atuando como uma espécie de “janela” para

o autor, Ulpiano Meneses (2003) evidencia o esforço sistemático de coletar e organizar as imagens artísticas na época da renascença, além do empenho para decodificar simbolicamente os seus significados. Logo, para os autores, o renascimento foi decisivo para o estudo imagético.

⁶⁷ Apesar da imagem não ser o “simulacro da realidade” e, muito menos, a “realidade histórica em si”, ela nos apresenta “traços, aspectos, símbolos, representações, dimensões ocultas, perspectivas, induções, códigos, cores, formas nelas cultivadas” (PAIVA, 2006, p. 19), a qual nos cabe identificar e tornar inteligível.

os olhos, a qual nos prende pelos os sentidos e nos provoca várias sensações, alcançando um efeito quase de “real”.

Para que o seu entendimento seja possível, é necessário filtrar suas camadas, ou melhor dizendo, tentar “cavá-la” até encontrar o seu contexto de sua produção, instituindo a partir disto uma relação com o tempo presente. De acordo com Paiva (2006), historiadores e professores de história devem se empenhar em construir novas versões desta relação passado/presente, porém reconhecendo os limites impostos pelas imagens. Nesta perspectiva, as renovações historiográficas para Paiva (2006) é um movimento inevitável, dado o próprio movimento da história que está em constantes mudanças, já que:

[...] as fontes nunca são completas, nem as versões historiográficas são definitivas. São, ao contrário, sempre lidas diversamente em cada época, por cada observador, de acordo com os valores, as preocupações, os conflitos, os medos, os projetos e os gostos. Fontes e versões carregam em si temporalidades distintas, porque são construídas e reconstruídas a cada época (PAIVA, 2006, p. 20).

Baseando-se no autor, a História é sempre uma construção do presente e, as fontes, sejam elas quais forem, também, daí, são lidas e exploradas no presente com o filtro do presente. O processo de transitoriedade na história, instiga refletir o porquê de algumas imagens conseguirem se firmar e atravessar o tempo (séculos/milênios), enquanto outras acabam se perdendo ou ficando restritas a determinados grupos. Somando-se a estes aspectos, buscar entender até que ponto essa permanência pode definir nosso passado, presente e futuro, visto o seu determinismo.

Roger Chartier (1991) afirma que a representação sobre o passado é uma construção de determinados grupos sociais, de seus interesses e das condições temporais do presente, cuja intenção é estabelecer um tipo de padrão. Neste aspecto, voltando-se para a representação imagética acerca dos sujeitos negros no Brasil de autoria de Debret, é primordial um olhar atento empenhado, dado o determinismo de sua fixidez (BHABHA, 1998). O caminho feito pela imagem até os livros didáticos, foram marcados por muitas renovações, inclusive, a que concedeu o reconhecimento de fonte histórica e depois de recurso didático.

A imagem no livro didático deve potencializar a apreensão de conceitos e noções consideradas abstratas de forma que facilite o desenvolvimento de sensibilidades estéticas, aproximando o aluno ao contexto de estudo, entretanto, deixando-o livre para construir suas impressões. Com base no que foi realçado anteriormente, o benefício da imagem enquanto recurso didático “é a de que elas comunicam rápida e claramente os detalhes de um processo complexo que um texto levaria muito mais tempo para descrever [...]” (BURKE, 2017, p. 125).

Bittencourt (2004) explica que tudo indica que a presença de imagens nos livros didáticos de história apresentou por intuito a intenção de favorecer a memorização dos conteúdos escolares nos alunos, ainda que inicialmente tenham tido apenas a função de ilustrar. Para a pesquisadora, o processo de memorizar os conteúdos facilitados pelas imagens não pode ser entendido como um mero “arranjo” que ajuda a decorar os temas históricos, mas deve ser encarado como uma possibilidade de construir diferentes formas de pensar e refletir os acontecimentos históricos.

Para tanto, é preciso apresentar a imagem aos alunos como um recurso didático relevante e que nos leve a compreender que são parte integrante de uma construção social de determinados grupos (BITTENCOURT, 2018). Este entendimento, permitirá a desnaturalização e possivelmente a “quebrar” o determinismo imposto pelos códigos coercivos das imagens padrões (SALIBA, 1999). O exercício de treinar o olhar nos concede descrystalizar crenças e experiências partilhadas socialmente à medida que se verificam os traços coletivos e individuais, os quais revelam o ideal de representação de mundo desejado (CHARTIER, 1991).

Enfim, graças à ampliação da noção de fonte histórica, a imagem passou a ser percebida como um relevante objeto de pesquisa e recurso didático incorporado nos livros didáticos, especialmente, os de história, deixando de ser, assim como os demais documentos, uma “matéria inerte”. Nesta acepção, o deslocamento no olhar de *Clio* permitiu uma renovação documental extremamente importante, visto que ao “renunciar o primado tirânico do recorte social para dar conta dos desvios culturais” (CHARTIER, 1991, p. 177). A história teve de se abrir às novas perspectivas, colaborando de modo decisivo para o crescimento da História Cultural.

Logo, o desvio da História contribuiu na virada das décadas de 1970 e 1980 para a ascensão dos estudos relativos à imagem, concedendo a ela enorme destaque ao propor discutir sua produção/consumo e sua criação/apropriação. Portanto, é objetivo desta pesquisa discutir as representações acerca da população negra no Brasil por meio das imagens canônicas de Debret nas obras didáticas de História no Ensino Fundamental nos Anos Finais, cujo problema se aplica em saber como estas imagens podem amparar estigmas e estereótipos a respeito destes sujeitos. Desta forma, trataremos no tópico seguinte sobre as potencialidades e limites que as imagens possuem enquanto recursos didáticos no contexto de sala de aula.

3.2 A imagem nos livros escolares: limites e potencialidades

Com base no percurso realizado pelos livros didáticos no Brasil, podemos admitir que foi durante a passagem dos anos de 1980 e 1990 que as coleções didáticas passaram por significativas mudanças, deixando de ser meros manuais instrutivos e se tornando um suporte de apoio de caráter múltiplo. Assim sendo, tornou-se um importante instrumento dentro da cultura escolar e começou a despertar o interesse de muitos pesquisadores, apesar de terem sido negligenciados por muito tempo (CHOPPIN, 2004). Neste quadro, o livro didático passou a ser analisado a partir de vários aspectos, revelando uma coexistência com outros objetivos de estudos e, neste caso, as imagens.

Os livros didáticos atuais são repletos de imagens que “parecem concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos” (BITTENCOURT, 2004, p. 69). A presença considerável deste recurso nas coleções didáticas de acordo com a estudiosa brasileira nos mostra sua relevância e nos faz querer refletir a respeito da efetividade que estes recursos têm na construção do conhecimento histórico, buscando, contudo, reconhecer os seus limites e potencialidades. Em diálogo com a mesma autora, é primordial verificar o papel que a imagem assume diante dos conteúdos escolares de modo que se compreenda a sua relação com a temática anunciada.

As imagens fazem parte dos livros didáticos de História há muito tempo e “já em meados do século XIX, possuíam litogravuras de cenas históricas intercaladas aos textos escritos, além de mapas históricos” (BITTENCOURT, 2004, p. 69). Porém, era atribuído a elas somente o papel de complementaridade, subjugada aos textos escritos, que na maior parte das vezes eram evocados apenas como ilustração, “raramente consideradas como fontes prioritárias” (VIDAL, 1994, p. 128).

Esta questão só foi modificada nos primeiros anos do século XX quando passaram a ser admitidas como relevantes recursos didáticos, rompendo com o modelo de ensino mais tradicional com métodos enfadonhos de se aprender história somente pelo ouvir, mas abrindo-se a outras perspectivas por intermédio das imagens que funcionam como uma espécie de “janelas” dos olhos. A multiplicidade de imagens nos livros didáticos de História, nos motiva a analisar o seu potencial como recurso didático e nos exige igualmente o empenho de buscar compreendê-las por meio de suas diferentes formas de leituras o papel que pode exercer diante dos conteúdos escolares apresentados nas coleções didáticas.

Para Vidal (1994), as imagens enquanto objeto de saber possuem valor estético, mas, também, se oferecem como “monumentos do ontem/hoje, permitindo-lhe rever este

passado/presente sob novo prisma; afigurando-se, assim, como signos a serem decifrados” (p. 128). Conforme a autora, como documento, as imagens não podem ser percebidas como um objeto neutro ou retrato de uma época vivida, mas devem ser compreendidas como um monumento que tem intenções de funcionar como índices de uma época representando o contexto informado.

O potencial das imagens não se recolhe a sua aparência, isto é, a sua ilustração, tampouco sua representação⁶⁸, entretanto, se ultrapassado a horizontalidade de sua subjetividade, conseguem nos revelar subsídios para o estudo da sociedade, bem como o imaginário coletivo apresentado contrapondo aos interesses individuais do autor ou de quem encomendou. A potência da imagem está na possibilidade de “abri-las” e “escavá-las” o mais profundo possível através de sua própria trajetória no tempo, fazendo com que sejam conferidas a elas novos sentidos.

Como produtoras de sentidos, as imagens nos ajudam a entender os processos sociais construídos culturalmente e nos permitem estabelecer relação entre o passado e o presente. Vidal (1994) afirma que o passado não renasce, mas se apresenta como pistas que expõem uma ideia de um determinado tempo. A autora salienta que o entendimento sobre o passado nos concede responder a problemas vividos no presente e, como tal, precisam ser analisadas. A partir de sua concepção, a relação do homem com o mundo é “simbólica, mediatizada pela linguagem” (p. 129) e os documentos, sejam eles quais forem, nos escapam, restando só os “fragmentos, pedaços do ontem que recolhemos e significamos. A trama mesmo foge-nos” (p. 130).

Corroborando com Vidal (1994), Manguel (2001) diz que as imagens que constituem o nosso mundo são “símbolos, sinais, mensagens e alegorias”, ou talvez, podem ser “apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso” (p. 21). Neste sentido, independente do caso, a imagem, assim como a palavra, é matéria de que somos feitos. O potencial que a imagem tem é diverso e consegue adquirir distintos sentidos por meio das tramas e teias segundo as experiências vividas, daí é indispensável analisar “rupturas, precisar as diversas maneiras como o homem viu/viveu seu momento” (VIDAL, 1994, p. 130).

Mantendo o diálogo com a autora, os dados cooptados pela natureza imagética nos possibilitam compor uma imagem daquilo que elas representam, visto que só podemos refleti-

⁶⁸ A imagem não traduz fielmente os eventos históricos e não pode ser vista como certidão de uma verdade, conforme já foi no passado (PAIVA, 2006).

las quando nos afastamos e colocamos em prática aquilo que é próprio do ofício do historiador⁶⁹. E é aí que reside o seu desafio, pois para descrevê-las é necessário “educar o olho” porque “não basta ver imagens; é preciso olhar, isto é, perceber o que se vê, contextualizando e interpretando o visto, desvendando os seus significados. Ou seja, ler imagens...” (PESAVENTO, 2008, p. 112). Em síntese, para os autores, o estudo das imagens tem de considerar as sensibilidades expressas nelas sem perder de vista o momento de sua criação.

Pesavento (2008) afirma que as imagens são ações humanas que nos concedem criar sinais e representações do real, além de contar com as sensibilidades das sensações e emoções. Para ela, a subjetividade pode ser reconhecida no ato da criação, uma vez que as imagens conseguem extrapolar as intenções daquele que as produziu e o contexto ao qual pertence. Existe, nas imagens, uma capacidade real e podem ser usadas em sala de aula, todavia demandará um olhar treinado para que não se caia em seus riscos e ciladas.

De todo modo, qualquer que seja o contexto, ao usar a imagem como recurso didático em sala de aula, é preciso direcioná-la e fazer as seguintes perguntas: “como e por quem foi produzido? Para que e para quem se fez esta produção? Quando foi realizada?” (BITTENCOURT, 2004, p. 88). A pesquisadora ressalta que, mesmo não havendo informações suficientes sobre as imagens no livro didático, cabe ao professor aprofundá-las, por isso é primordial as leituras externas ao livro.

Conforme vimos no início deste tópico, as imagens foram introduzidas nos livros escolares há bastante tempo e já na travessia do século XIX para o século XX exerciam o importante papel de preservação de uma memória histórica, servindo-se como repositórios para estes registros (BITTENCOURT, 2004). Seguindo no diálogo com a autora, outro ponto que corroborou para a ampliação da imagem nos livros escolares foi a revolução das técnicas gráficas, acompanhada dos diferentes tipos de ilustrações (iconografias, pinturas artísticas de época, fotografias, charges, mapas, etc.)⁷⁰.

É válido sublinhar que a aquisição de imagens era muito cara para constar nas páginas didáticas, talvez isto ajude a entender o porquê de algumas se popularizarem mais que outras. A importância da imagem como recurso didático em sala de aula vem sendo analisada há muito tempo, cujo propósito atribuído no começo de sua inserção nos livros didáticos era a

⁶⁹ O questionamento rigoroso do documento.

⁷⁰ De acordo com Gatti Jr. (2004) e Circe Bittencourt (2004), neste contexto, a França tornou-se o centro referencial na produção de livros didáticos, na qual correspondeu também com o momento em que a escolarização atingiria a maior parte da população.

de que deveriam oportunizar aos estudantes “ver cenas históricas” (BITTENCOURT, 2004, p. 75). Segundo a autora, tal argumento significou e significa reconhecer que as imagens contribuem para a concretização de noções de tempo, tidas como muito abstratas, facilitando a memorizar os conteúdos escolares.

Perante o exposto, as imagens inseridas nos livros didáticos de história tinham o intuito de reforçar as explicações escritas pelos autores, alternando no corpo do texto das páginas didáticas imagem e texto. Na atualidade, por meio do Guia de Livros do PNLD de 2020, as imagens são incorporadas em sua maior parte nos exercícios. A presença de imagens nos livros didáticos também está atrelada às exigências de mercado que demonstram os limites dos autores, realçando, portanto, o livro como um produto elaborado e diagramado de acordo com os critérios e técnicas especializadas.

As características, as dimensões e as cores das coleções didáticas são decididas por “decisões de técnicos, de programadores visuais, sendo que o autor, pouco ou em nada, interfere, na maior parte das vezes, na composição final do livro” (BITTENCOURT, 2004, p. 77). Deste modo, os principais aspectos presentes nas coleções didáticas no Brasil tiveram por inspiração:

[...] a marca francesa nas ilustrações dos livros escolares de História. [...] A presença francesa na produção dos livros brasileiros ocorreu por termos nos baseados, durante muitos anos, nas propostas curriculares da França, mas também pela relação das casas editoriais brasileiras com este país, sendo que a maior parte dos livros nacionais eram impressos em Paris até os anos 30 deste século (BITTENCOURT, 2004, p. 76).

Percebe-se diante disto que, assim como as imagens, os livros didáticos receberam forte interferência estrangeira, sobretudo das obras francesas⁷¹. Logo, é preciso sublinhar que tais questões foram lançadas à luz para compreendermos de forma mais nítida a chegada das imagens nos livros didáticos de História. A admissão de imagens nos livros didáticos não deve ocupar apenas um papel ilustrativo para atrair o interesse de seu público (professor/aluno), mas tem de buscar participar efetivamente dos conteúdos ali apresentados.

Para que as imagens se tornem um recurso didático potencializador no espaço de sala de aula é preciso que se realize uma leitura crítica e orientada da mesma⁷², fazendo com

⁷¹ Em relação à dependência da indústria editorial brasileira a França, “cabe apontar para o significado da permanência de gravuras e reproduções diversas nas obras nacionais” (BITTENCOURT, 2004, p. 76), no qual se refere às chamadas imagens canônicas ou coercivas, e que será tratada no tópico seguinte deste mesmo capítulo.

⁷² As leituras críticas acompanham as imagens desde o início dos tempos, embora não possamos alcançar a sua totalidade, conseguimos reconhecer, por intermédio de sua representação, um suporte que comunica idéias e sensações (MANGUEL, 2001).

que o livro didático passe por um tipo de “mutação” nas mãos do professor, já que a maior parte dos textos são “considerados áridos e pouco motivadores para os alunos” (BITTENCOURT, 2004, p. 89).

Segundo Joly (1996) é perceptível a presença de imagens no nosso cotidiano, cuja produção tem sido cada vez mais ampliada nos livros didáticos, visto que somos os seus principais consumidores. Neste sentido, para a autora já não podemos ficar indiferentes, mas buscar compreendê-las, dado o seu predomínio na era contemporânea. O Guia de Livros do PNLD de 2020, evidencia que as imagens nos livros didáticos:

[...] já não ocupam mais apenas o espaço de meras ilustrações da página, pois são abordadas como fontes históricas, devidamente datadas e legadas. A habilidade de descrever o que elas representam é a que mais se destaca nas atividades propostas” (BRASIL, 2020, p. 26).

A partir disto, é importante que o aluno possa refletir sobre as imagens que lhe são postas, sendo crucial a mediação do professor, no qual procure criar possibilidades de aprendizagens que possam superar condições limitantes, independente de qual seja. Portanto, “é uma das tarefas urgente da escola e cabe ao professor” propiciar o uso deste recurso “em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados” (BITTENCOURT, 2004, p. 89), frente diferentes realidades e a necessidade de compreender as mensagens que elas informam.

Neste entendimento, a capacidade em manusear este recurso didático tão presente em nossa sociedade e nos livros de maneira geral, exige um conhecimento especializado que pode ser adquirido durante o processo de formação de futuros professores ou por meio das formações continuadas essenciais para a melhoria da prática docente. Assim sendo, a inclusão de imagens no livro escolar como recurso didático tem o potencial de comunicar para além dos textos escritos, isto não acontece por acaso, uma vez que corresponde a um dos seus potenciais manifestados por sua linguagem.

Este aspecto demonstra que:

[...] não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e continua incorporação de fontes em sala de aula. O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para os alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, ‘decoram’ o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, [...] culturais, étnicas [...], universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica (FONSECA, 2009, p.164).

De acordo com a autora, a linguagem é uma construção coletiva unida aos saberes e às experiências humanas e que são responsáveis por constituir diretamente os principais elementos da nossa realidade, no qual nos exige analisar as vivências históricas⁷³ mediante os seus códigos. Paiva nos diz que: “[...] ler uma imagem sempre pressupõe partir de valores, problemas, inquietações e padrões do presente, que, muitas vezes, não existiram ou eram muito diferentes do tempo e da produção do objeto; entre seu ou seus produtores” (2006, p.31). Nesta acepção, alguns cuidados são essenciais, visto que as narrativas imagéticas não são definitivas.

Manguel explica que “[...] as narrativas existem no tempo, e as imagens, no espaço” (2001, p.24). Logo, as imagens conseguem absorver o fluxo temporal nos limites de um quadro, contribuindo com o autor, Paiva (2006) reforça que as imagens não se esgotam em si, daí é necessário ir além de sua simples aparência, pois há nelas “[...] lacunas, silêncios e códigos que precisam ser decifrados, identificados e compreendidos” (p.19). Seguindo nesse pensamento, Joly (1996) afirma que o estudo da imagem, bem como a decifração de seus significados devem sempre ser vistas com desconfiança.

Visto que não podemos nos deixar levar pelo o que está aparentemente explícito, sendo necessário estabelecer os limites e os pontos de referências para interpretar e analisar sua mensagem. A autora nos diz, ainda, que devemos contemplá-la e compreender o que ela desperta em nós, ademais devemos compará-la com outras perspectivas, dado “o núcleo residual desta confrontação poderá então ser considerado como uma interpretação razoável e plausível da mensagem, num momento X e nas circunstâncias Y” (JOLY, 1996, p. 49).

Por conseguinte, as linguagens visual e textual são complementares, as duas mantêm relação de reciprocidade, tratá-las de modo separado pode acarretar prejuízo para o entendimento de ambas (KNAUSS, 2006). Os documentos escritos e imagéticos são fontes históricas equivalentes, pois:

Não se trata, portanto, de oposição entre elas, simples interação ou do estabelecimento de uma hierarquia que classifica as fontes escritas como mais ‘confiáveis’, instituindo uma relação direta entre escrita e conhecimento e subestimando o papel didático e cognitivo da imagem. O importante é ressaltar que toda e qualquer fonte está sempre imersa em condições sociais de produção e são discursos representacionais do real (SILVA, 2010, p. 173).

Diante disto, Joly (1996) informa que “não existe qualquer necessidade de uma copresença da imagem e do texto para que o fenômeno” aconteça. “As imagens engendram

⁷³ A possibilidade do uso de diferentes linguagens e fontes, instituiu desafios para o Ensino de História, ainda que tenha representado um enorme ganho. Logo, é exigido o aprofundamento de nossos conhecimentos, uma vez que as fronteiras disciplinares foram aproximadas e os saberes “religados e rearticulados em busca da inteligibilidade do real histórico (FONSECA, 2009, p. 163).

palavras que engendram imagens, num movimento sem fim” (JOLY, 1996, p. 141-142). As duas, portanto, mantêm uma relação circular e simbiótica. Deste modo, para que se analise uma imagem é necessário considerar os contextos de comunicação, historicidade de sua interpretação e as especificidades culturais. Os dados expressos mediante sua linguagem revelam culturas, tradições e mentalidades.

As imagens como representações incorporadas às coleções didáticas de História, assim como outros recursos igualmente potenciais, podem oportunizar a construção do saber histórico em sala de aula. O significante – *imagens/palavras* – e os seus significados – *representações* – têm o potencial de auxiliar a produção de saberes que são atravessados pelo sentido das palavras e imagens. Assim, “o trabalho com imagens em sala de aula pode [...] se constituir em uma experiência riquíssima de aprendizado, servindo para o questionamento das verdades imagéticas e, portanto, para a sua desnaturalização” (SILVA, 2010, p. 177).

Silva (2010) nos alerta que apesar dos avanços consideráveis em relação aos estudos da imagem, se admite ainda que é um recurso que precisa ser mais explorado no Ensino de História, uma vez que a maior parte dos professores acabam priorizando os documentos escritos utilizando-os de modo secundário ou até mesmo equivocado. A autora salienta que, mesmo diante da riqueza da imagem, elas acabam ficando de lado⁷⁴ devido à sua complexidade. A imagem é vista pela estudiosa como um recurso didático importante e que merece ser usado, cujo potencial tinha o papel de educar desde os primórdios, especialmente nas sociedades iletradas.

Mesmo diante de avanços consideráveis em relação aos estudos da imagem, admite-se ainda que é um recurso que precisa ser mais explorado no ensino de história, visto que a maior parte dos professores acabam priorizando os documentos escritos ou utilizando-os de modo inadequado. A pesquisadora salienta, ainda, que apesar da riqueza do recurso, elas acabam sendo deixadas de lado⁷⁵. A imagem é concebida pela autora como um objeto de estudo potencializador, da qual sua utilização desde os primórdios tinha função educativa, sobretudo, nas sociedades iletradas.

⁷⁴ Para Silva (2010), as imagens merecem ser melhor usufruídas em sala de aula e consequentemente na formação de professores, pois a escolha em preferir um recurso a outro está diretamente ligada ao processo formativo docente. Entretanto, mesmo que não seja o ponto central desta pesquisa, é relevante destacar, já que foi um dos aspectos que levou à pesquisa desejada.

⁷⁵ Para Silva (2010), as imagens merecem ser melhor usufruídas em sala de aula e consequentemente durante a formação dos professores, pois a escolha em preferir um recurso a outro está diretamente ligada ao processo formativo docente. Entretanto, mesmo não sendo este o ponto central da pesquisa, é pertinente evidenciar, visto que foi um dos aspectos que cruzou com o estudo desejado, estando relacionado a uma de suas limitações.

Silva (2010) afirma que o papel inicial da imagem esteve ligado ao exercício da prática educativa, além da ideologização instituída pela igreja católica. Por isso, as imagens eram vistas como um texto e um discurso simultaneamente e tinham o objetivo de mostrar, por meio das representações canônicas, as instruções e informações necessárias para uma época⁷⁶. Com base em Maud (2015), as pinturas seguem códigos pictóricos de um tempo, agindo de acordo com os cânones definidos historicamente, cuja análise revela gostos e valores de um determinado período em que foi produzida e não da época em que é apresentada.

Conforme Paiva (2006), os diferentes entendimentos que cada época tem de uma imagem pode interferir diretamente nas versões historiográficas já existentes, dado que o complexo processo de recepção, divulgação, apropriação e ressignificação no tempo e no espaço é visto como crucial, posto que este é o próprio movimento histórico. Deste modo:

[...] o jogo estabelecido entre as mudanças e as permanências históricas no que tange aos valores, gostos, ideias, conhecimentos, referências e padrões é uma das chaves principais para que possa compreender melhor a história das imagens e a nossa relação intensa com elas, ao longo dos séculos. Da mesma forma é esse jogo que nos possibilita entender porque algumas imagens continuam sendo referências para nós [...] (PAIVA, 2006, p. 27).

Maud (2015) enfatiza que cada época atualiza e fornece sentido às funções de representação de uma imagem, no qual se observa de maneira geral que elas atuam pedagogicamente, ou seja, educam e instruem. Logo, as imagens ocupam dois papéis relevantes nos livros didáticos: o papel indicativo e o papel indiciário. A saber, o papel indicativo de uma imagem funciona como um localizador espacial de uma época e revela, por meio delas, diferentes possibilidades de uso. Já o papel indiciário age como pistas para chegar a outro tempo, demonstrando aspectos pertinentes de uma cultura e de uma sociedade, ajudando a compor a relação entre o real e o imaginário social.

Neste sentido, é primordial estarmos atentos a este recurso didático tão presente nos livros didáticos. A imagem como objeto constituído por uma cultura, é a recriação do real, que se dá mediante a sua interpretação, no qual traduz as experiências vividas pelo(s) seu(s) criador(es). É importante decifrar as crenças e experiências partilhadas por meio de suas representações, porque:

A noção de representação coletiva, entendida no sentido que lhe atribuíam, permite, conciliar as imagens mentais claras [...] com os esquemas interiorizados, as categorias

⁷⁶ De acordo com Silva (2010), a função pedagógica e ideológica da imagem é muito antiga, sendo amplamente usada pela igreja católica no período medieval como um suporte regulador da vida sociocultural e religiosa do medievo, visto que a maior parte da sociedade não era alfabetizada.

incorporadas, que as gerem e estruturam. Aquela noção obriga igualmente a remeter a modelação destes esquemas e categorias, não para processos psicológicos, sejam eles singulares ou partilhados, mas para as próprias divisões do mundo social (CHARTIER, 2002, p. 19).

Sendo assim, a imagem pode ser considerada como um traço das mentalidades coletivas, cuja reprodução individualizada mostra o modo comum de representar o mundo natural e social a partir do que um indivíduo ou grupo espera para si mesma e para os outros, isto é, tem o desejo de eternizar o que é representado tal como pensam que é e como gostariam que fossem. Nesta compreensão, ao fazer a leitura de uma imagem, é indispensável considerar o seu carácter temporal, que também corresponde com os seus limites.

Para tanto, pensar a imagem como recurso didático é pensar o tempo e o espaço que foram responsáveis por sua produção, os quais consistem em dimensões cruciais para a sua análise crítica. Seguindo este entendimento, Maud (2015) informa que os papéis apresentados pelas imagens nos livros didáticos atuam para simplificar o sentido transmitido verbalmente, no qual deve ser valorizado sem esquecer que “o conhecimento não é neutro, sua produção implica na adoção de uma nova visão de mundo e de um sistema de valores” (p. 86).

Com base na autora, educar e instruir se tornam faces de um mesmo aprendizado e é neste contexto que a imagem se torna um elemento ativo, o qual contribui para o processo de ensino e aprendizado da história. Contudo, ao dispor deste recurso, é necessário considerar alguns princípios. Desta maneira, as imagens para fins didáticos em sala de aula devem:

1. ensinar uma compreensão histórica aprofundada do tema representado;
2. ser historicamente identificada segundo a sua natureza;
3. ser acompanhadas de sua procedência: arquivo, museu, internet, agência de imagem, imprensa, etc.;
4. ter legibilidade adequada: imagens diminutas ou mal impressas não se prestam a uma leitura visual adequada;
5. vir acompanhadas de indagações críticas sobre a natureza visual da representação - pintura, foto, filme, mapa -, não somente o conteúdo apresentado;
6. articular-se à informação verbal de forma complementar não acessória (MAUD, 2015, p. 86).

A autora reitera que, com bom senso e criatividade, as imagens ajudam a ver e a conhecer, no qual, no âmbito da produção do conhecimento histórico, podem ser utilizadas em sala de aula. Deste modo, relacionar as diferentes formas visuais e as demais modalidades de representação impostas culturalmente apontam um caminho propício para ir além da superfície visível da imagem e do alcance de um simples olhar. Ante o exposto, reforça-se a necessidade de uma formação docente empenhada nos usos deste e de outros suportes didáticos, visto que os manuais do professor já não são meros instrumentos destinados ao trabalho docente no espaço da sala de aula.

Ainda em diálogo com a autora, as imagens são como uma espécie de janelas do passado e que “possibilita experiências múltiplas, entretanto, a experiência crítica, por não tomar como dado aquilo que nos chega aos olhos” (MAUD, 2015, p. 86), uma vez que este olhar deve chegar a conquistar uma visão consciente desta construção. Mas, afinal, o que é uma imagem? A palavra imagem é tão usual como todos os tipos de significados sem ligação aparente, de maneira que, ao tentarmos encontrar uma definição mais objetiva ou mesmo simplória, nos mostra como é difícil.

Embora se reconheça que o termo em si normalmente remete ao visível⁷⁷, no qual toma por empréstimo alguns traços do visual, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito. Assim sendo, “a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece” (JOLY, 1994, p. 13). A autora afirma que a imagem no sentido atual se liga na maioria das vezes, a mídia, logo “a imagem invasora, a imagem onipresente, aquela que se critica e que, ao mesmo tempo, faz parte da vida cotidiana de todos, é a imagem da mídia [...] representada, sobretudo, pela televisão e pela publicidade visual” (JOLY, 1996, p. 14).

Nesta concepção, são dirigidas ao grande público que acabam determinando como um signo icônico, visto que entra na categoria de representação “ainda que os signos possam ser múltiplos e variados, todos apresentam, na opinião de Peirce, uma estrutura comum, implicando em uma ligação tripolar que integra o significante ao referente e ao significado” (JOLY, 1996, p. 35).

A imagem ícone é a subcategoria de signo, que é compreendida como representação. Por ícone entende-se: “[...] à classe dos signos cujo significante mantém uma relação de analogia com o que representa, ou seja, com o seu referente. Um desenho figurativo, uma fotografia, uma imagem de síntese” que represente uma árvore ou uma casa são ícones, à medida em que se pareçam “com uma árvore ou a uma casa” (JOLY, 1996, p. 38). Logo, o signo⁷⁸ seria composto por um significante e um significado, então, o signo seria uma coisa que está no lugar da outra.

A imagem dispõe de uma mensagem visual, na qual conseguimos extrair por meio de sua linguagem que exprime e manifesta algo a alguém, por isto é uma ferramenta de

⁷⁷ É oportuno ressaltar que a imagem não está necessariamente ligada ao visual, visto que ela pode penetrar todos os nossos sentidos (JOLY, 1996). A autora ressalta que “por sermos feitos da mesma massa da imagem” (ativa em nós convenções de história e de cultura mais ou menos interiorizada), por isto ela nos soa tão familiar. Sua ambição é, portanto, “explorar o modo como somos” (1996, p. 10).

⁷⁸ Um signo só é signo se exprimir uma ideia da qual seja capaz de provocar a mente daquele(s) que o percebe em um comportamento interativo. A materialidade do signo pode ser percebida através de um ou dos vários de nossos sentidos. Assim, “podemos vê-lo (um objeto, uma cor, um gesto), ouvi-lo (linguagem, grito, música, ruído), cheirá-lo (diversos odores), tocá-lo ou ainda saboreá-lo” (JOLY, 1996, p. 35).

expressão e comunicação, cuja influência é cada vez mais privilegiada pelas mudanças tecnológicas. O que antes era entendido por iconografia, atualmente se insere no domínio mais amplo dos estudos referentes a imagens. Os estudos que correspondem à iconografia estiveram unidos por muito tempo à História da Arte (1920-1930), na qual estão evidenciados nos estudos iniciais sobre a constituição das imagens.

Perante o exposto, foi possível reconhecer a complexidade do objeto imagético, uma vez que sua natureza potencial fornece diversas possibilidades de uso e que nos atenta para suas limitações que devem ser superadas. A partir dos autores, a contribuição da imagem como objeto de estudo científico e, em seguida, como recurso didático incorporado nas obras didáticas, é relevante. Entretanto, saber utilizá-las nos exige um nível de formação a ser alcançado diante do que ela tenta nos impor à primeira vista.

Os papéis que a imagem consegue assumir nos livros didáticos de História são muitos, afinal de contas ela encontra-se incorporada a um suporte didático tão complexo quanto. Por esta razão, como recurso complementar, a imagem consegue facilitar os conteúdos escolares, auxiliando a apreensão dos conceitos históricos vistos como abstratos, desempenhando, então, um papel indicativo e indiciário (MAUD, 2015). Neste sentido, ajuda a despertar os sentidos mais subjetivos e profundos escondidos em um primeiro exame, daí, se escavados os seus filtros, nos permite conquistar um olhar consciente.

Por isso, é primordial o treinamento do olhar, que só é possível por meio do processo formativo inicial ou nas formações continuadas. Em síntese, vimos que as imagens foram usadas no decurso do tempo pela História de diferentes formas e que o seu manuseio esteve vinculado às bases teóricas e perspectivas que orientam a produção historiográfica em direção a novos entendimentos e que na segunda metade do século XX verificamos o seu crescimento exponencial. Deste modo, no tópico a seguir discutiremos a exaustiva repetição das chamadas imagens canônicas ou coercivas (SALIBA, 1999) de autoria de Debret presentes nos livros didáticos de História.

3.3 O cânone imagético nos livros didáticos

Segundo Pesavento (2008), as imagens são, principalmente, ações humanas que, no decurso do tempo, se esforçam para criar um mundo paralelo de sinais. No qual se colocam como representações de uma dada realidade, apresentando-se no lugar das coisas, dos seres e dos saberes do mundo. Para a autora, é da natureza da imagem colocar-se em postura contemplativa e igualmente revelar-se “no momento de sua criação” deixando “implícito, um

destinatário” (2008, p. 100). Deste modo, a materialidade contemplativa das imagens é, antes de mais nada, visual e efetivada pelos sentidos dos olhos que vê o mundo e o registra.

O registro conquistado pela retina dos olhos atua como “uma espécie de duplo daquilo que, materialmente, oferece-se ou exhibe-se à contemplação” (PESAVENTO, 2008, p. 100). Logo, as imagens mostram-se como resultado da relação dos homens com a realidade, da mesma maneira em que são assimiladas pelos sentidos da visão. Em razão disto, as imagens fazem parte do conhecimento de mundo advindo da sensibilidade e são portadoras de significados elaborados e descobertos por aqueles que pensam enquanto as observam.

Chartier afirma que a “representação é o instrumento de um conhecimento imediato” (1991, p. 184) e que nos faz ver o objeto ausente, o qual é substituído por outra imagem capaz de restituir a memória e pintá-la tal como ela é. Em concordância com o pesquisador, Pesavento (2008) sublinha que ao apreciarmos uma imagem enquanto a examinamos, atribuímos a ela valor e significado, do mesmo modo que classificamos e conferimos sentidos. Assim, relacionamos o que é visto e o que está presente com o plano da imagem ausente, porém lembrada e evocada por meio do pensamento, surgindo deste processo uma imagem mental oportunizada pelo olhar.

Entendendo as representações como ações firmadas pelos sujeitos e por aqueles que têm o poder de nomear e classificar, resta-nos saber se estes que são representados aceitam ou resistem a estes modelos. As representações dominantes são determinadas com base no que se “sabe” ou se “imagina” ser estes grupos e sujeitos. O imaginário é constituído por representações sobre o mundo vivido, visível e experimentado, apoiado pelos sonhos, desejos e medos de cada época, isto é, “sobre o não-tangível e nem visível, mas que passa a existir e a ter força de real para aqueles que o vivenciam” (PESAVENTO, 2008, p. 14). Ante o exposto, Saliba e Bittencourt explicam que “hoje se admite que a imagem não ilustra e nem reproduz a realidade, ela a constrói” (2004, p. 119), mediante uma linguagem própria sobre um dado contexto, cuja noção pode alterar esta realidade consoante as articulações feitas entre texto e imagem.

Mazzala (2015) comunica que algumas imagens de arte ocupam lugares estáveis historicamente, cuja preservação se dá, sobretudo, pelas por “instituições de ensino, tradições de crítica e classes sociais dominantes: elas constituem-se o que chamamos de cânone imagético” (2015, p. 22). Diante disto, estas imagens estão tão presentes no imaginário social que conseguimos identificá-las rapidamente. O esforço do professor deve, então, quebrar o determinismo que estas imagens possuem, das quais são impostas a nós coercitivamente, daí poderem ser chamadas também de imagens coercivas, conforme Saliba (1999).

Por este motivo é importante que estas imagens sejam analisadas rigorosamente, sem esquecer, contudo, do seu contexto de produção da qual tenha o intuito de “destruir significados estáveis, desmontar sentidos estabelecidos, desmistificar ilusões ou mitos já cristalizados” (BITTENCOURT; SALIBA, 2004, p. 120). Ao analisarmos as coleções didáticas de História, verificamos uma presença significativa de tais imagens descritas pelos autores. Neste sentido, é relevante discutirmos como as imagens de autoria de Debret podem amparar estigmas e estereótipos acerca da população negra no Brasil, visto o seu efeito cristalizador.

As imagens canônicas foram um conjunto infinito de referências picturais disseminadas e partilhadas por escolas, livros especializados, neste caso, os destinados ao ensino – livro didático – bem como museus e mídias. Com base em Mazzola (2015), este repositório de imagens estáveis possui a intenção de se colocar no imaginário coletivo como único. Portanto, combater o cânone imagético incorporado nas obras didáticas constitui-se um dos desafios atuais do professor de História (SALIBA, 1999). Neste entendimento, o que é o cânone imagético? Antes de responder esta pergunta, é preciso primeiro buscar compreender o real conceito deste termo.

A ideia de cânone é muito antiga e por conta disso acumulou ao longo do tempo diversas compreensões. Para Bloom (2013) o cânone imagético é secular e significa um catálogo de autores aprovadas que surgiu por volta do século XVIII no momento de maior estabilidade literária. Todavia, é necessário salientar que a noção de cânone veio bem antes do referido século, uma vez que a sua origem envolve aspectos religiosos, arquitetônicos e artísticos. Neste quadro, Mazzola (2015) afirma que do ponto de vista arquitetônico o cânone imagético quer dizer um conjunto de regras e modelos estruturais que devem ser seguidos, já na questão religiosa liga-se às profecias anunciadas pelos sacerdotes ou também pode representar a autoridade papal. Por fim, em uma dimensão artística (literatura/pintura), refere-se ao reconhecimento conferido a uma obra⁷⁹.

O autor destaca, ainda, que em uma concepção grega, o cânone imagético é visto como “medida, régua, regra ou modelo” (2015, p. 30). Corroborando com os autores, Perrone-Moisés indica que a palavra cânone vem do grego *kanón*, através do latim *canon* e que, no transcorrer do tempo, “adquiriu o sentido específico de conjunto de textos autorizados, exatos, modelares” (1998, p. 61). Assim sendo, a constituição do cânone imagético depende das

⁷⁹ No plano artístico, o cânone recebe peso e valor por meio dos critérios críticos que validam se uma obra é incluída ou excluída do rol dos melhores. Esta análise compreende um processo avaliativo que demora muito tempo até que uma obra seja novamente reavaliada, possibilitando, neste sentido, com a sua permanência (MAZZOLA, 2015).

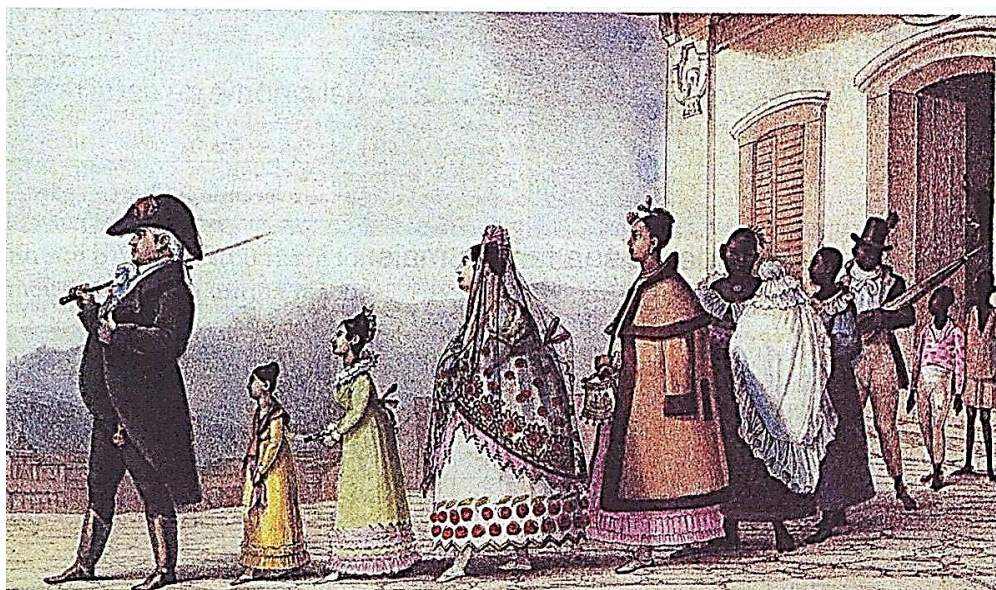
condições que contribuam para sua estabilidade, daí o respaldo dado a estas imagens são cruciais para sua sobrevivência.

Por isso, para que se concretize esta permanência é preciso do amparo de grupos sociais dominantes, instituições vinculadas à educação (escolas/universidades) e das análises de tradições críticas, além de 3 (três) outros fatores preponderantes, são eles: 1) presença obrigatória nos livros de ensino; 2) nuvem de críticas e comentários sobre a obra e 3) repetição alimentada pelo mercado editorial (MAZZOLA, 2015). Segundo o pesquisador, tais estratégias colaboram para a formação dos cânones imagéticos, cujo olhar pode se debruçar em seus múltiplos mirantes, conforme evidenciado.

Mas que nesta pesquisa se dará por meio das imagens de autoria de Debret presentes nas coleções didáticas de História. O cânone imagético pode ser compreendido como a possibilidade de se inscrever na memória coletiva, este, por sua vez, “é sempre uma arte, mesmo quando atua involuntariamente” (BLOOM, 2013, p. 31). Em suma, as imagens canônicas têm o desejo de manter-se “viva” na memória coletiva, podendo ser “relembrada, resgatada, comentada” (MAZZOLA, 2015, p. 34), constituindo-se pontos de referências inconscientes, sendo, então, decisivas no seu determinismo (SALIBA, 1999).

Para Saliba, “os ícones canônicos seriam aquelas imagens-padrão ligadas aos conceitos-chave de nossa vida social e intelectual” (1999, p. 437). Logo, por conta de sua frequente reprodução, conseguimos reconhecê-las com rapidez. A imagem a seguir é um dos exemplos de imagens canônicas:

Figura 8 – Um funcionário a passeio com sua família



Fonte: Campos; Claro; Dolnikoff (2018a, p. 236).

A litografia denominada – “*Um funcionário a passeio com sua família*” – evidencia um dos registros feitos pelo pintor francês Jean-Baptiste Debret e está na lista de imagens canônicas apresentadas nos livros didáticos. A imagem é normalmente usada para retratar o contexto brasileiro durante o século XIX. É válido salientar que todas as imagens, aqui analisadas, encontram-se disponíveis nas coleções didáticas aprovadas pelo Guia de Livros do PNLD de 2020 para o quadriênio (2020-2023). A imagem é apresentada na obra didática da editora Moderna e localiza-se no subtópico do capítulo 12 (doze) que discute a estabilidade política do império durante o Segundo Reinado (1840-1889).

Observa-se na imagem um funcionário público do governo imperial em passeio com sua família, cuja representação evidencia uma estrutura social hierárquica pautada pela desigualdade e na concepção de civilidade ocidental do homem branco e europeu. O registro evidencia uma sociedade aristocrática branca, patriarcal e escravista. Deste modo, cabe reforçar que as imagens de autoria de Debret correspondem às imagens-padrões informados por Saliba (1999), no qual se liga aos aspectos-chave da vida sociocultural do Brasil na primeira metade do Século XIX. Outro exemplo, é a cena de uma mulher negra vendedora de caju de título – “*Negra tatuada*”.

Figura 9 – Negra tatuada



Fonte: Boulos Júnior (2018a, p. 125).

A cena mostra o trabalho autônomo de 3 (três) escravizadas nas ruas cariocas no escoar do século XIX. A imagem realça uma tristeza atroz, uma fadiga sem fim, além de uma exaustão ou preguiça diante de um horizonte quase imperceptível, dando uma ideia de uma vida sem perspectivas e distante de suas origens, isto é, lembranças de sua terra natal representada pelo oceano. Entregue ao lamento e arrancada de sua ancestralidade (África), o artista retira de seu registro a complexidade das sociabilidades criadas e mantidas no cotidiano brasileiro, cristalizando o empenho destes sujeitos, fixando-os em condições de sujeição e inferioridade. O livro didático oferece 2 (duas) do artista e não expõe específica nenhum título, colocando-as numa descrição geral como homens e mulheres no trabalho.

As imagens estão inseridas no quadro temático “*para saber mais*” do capítulo 8 (oito) da editora FTD que trata da administração Joanina e seus principais feitos depois de sua chegada em território brasileiro em 1808. No mencionado quadro, é destacado o texto da pesquisadora Valéria Lima que aponta a afirmação do artista neoclássico quando este reconhece que tudo aqui assentava-se no trabalho de negros escravizados. Desta maneira, a imagem canônica se coloca como um elemento obrigatório desta sociedade, tornando-se tão presente que “nos acostumamos tanto que sequer imagináramos outra possibilidade” (SALIBA, 1999). Para o pesquisador, “os livros didáticos são quase infinitamente ilustrados com imagens canônicas” (1999, p. 437). A intenção de Saliba (1999) é alertar para as possíveis simplificações e estereótipos que estas imagens podem fixar.

Neste sentido, a relação entre escrita e imagem nos livros didáticos constitui ponto de atenção, no qual temos de considerar outras formas de ver e pensar o mundo por meio do Ensino de História. Para Silva “não se pode perder de vista que tanto as fontes verbais quanto as visuais são expressões complementares da vida social” (2010, p. 173) e como tal devem ser cuidadosamente analisadas. A autora diz, ainda, que não se trata da oposição entre elas, simples interação ou determinação hierárquica, mas, de admitir o papel cognitivo que as imagens têm, contudo, sem esquecer de seus limites⁸⁰.

Nesta perspectiva, é preciso analisar com cuidado os feitos subliminares provocados pelas imagens canônicas nos livros didáticos e se empenhar em “quebrar” o seu determinismo imposto a nós de modo tão cristalizado. Logo, se imagens possuem peso na vida social, é primordial que sejam refletidas e analisadas criticamente a fim de desfazer as

⁸⁰ Como toda e qualquer fonte, as imagens não são inocentes e, como tal, precisam ser analisadas com rigor.

determinações dos códigos, descristalizando visões já naturalizadas. Espera-se, portanto, que os professores, especialmente os de História, se esforcem para ajudar:

[...] os jovens a construírem uma visão de mundo mais ampliada, oferecendo ferramentas para interpretar o que veem, leem ou ouvem no espaço público, nas redes sociais virtuais ou na televisão. Para isso, é importante que haja a problematização tanto do tempo presente, como das experiências vivenciadas pelos alunos. É importante ressaltar que experiência não é simplesmente relatar o que foi vivido, mas construir uma interpretação mediada por valores, intenções e necessidades (BENEVIDES; GALVÃO; MOITA, 2021, p. 75 e 76).

Os registros imagéticos de autoria de Debret acerca da população negra no Brasil no início do século XIX, merecem um olhar atento, pois apesar de serem documentos historiográficos relevantes possuem códigos coercivos que “gritam” os interesses de colonialidade na pós-modernidade tocando em sentimentos antigos que possuem intenções cristalizadas de perpetuar-se no tempo. Para tanto, as imagens do artista devem ser analisadas criticamente, visto que o determinismo de seus códigos, alicerçado em uma ótica simplificada e “desequilibrada” de nossa história, ampara os ideais eurocêntricos. Ajudando a sustentar os sonhos e desejos dos grupos hegemônicos que se colocam culturalmente para nós como um modelo “preso”, no qual rejeita os demais modos de viver, ser e sentir⁸¹.

A sequência das imagens a seguir confirmam tais aspectos que tiveram como pano de boca a – “*Coroação de D. Pedro I*” – mesmo que Debret tenha tentando evidenciar uma visão mais ampla da sociedade brasileira daquele período, percebe-se o olhar unilateral, rasteiro e subserviente aos pés do novo monarca.

⁸¹ Esse desequilíbrio é provocado pela chamada história única que realça tão-só um dos lados, ajudando a criar os estereótipos (ADICHIE, 2009).

Figura 10 – Coroação de D. Pedro I



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrine (2018a, p. 210).

Debret marca na cena a intenção de destacar a natureza celeste do recém-coroadado imperador, que, sob fortes protestos e tensões de distintas camadas sociais, surge preparado para governar de forma independente e inovadora este novo reino. A partir disso, revela o desejo de romper com as tradições que o ligavam ao antigo monarca, ao mesmo tempo, em que se recusa a ruptura desta mesma tradição. Posto esta contradição o artista aproveita para exprimir em seu quadro sua influência neoclassicista⁸², cujo ideal era apoiado na união da arte e política⁸³, visto que não bastaria assegurar a instalação de um novo monarca, mas era preciso construir uma memória coletiva capaz de reconhecer na cultura local uma identidade. Para Schwarcz (1998), a arte foi essencial para a construção identitária deste contexto histórico.

A imagem está inserida na coleção didática Quinteto, no subtópico do capítulo 9 (nove) que discute as questões políticas no início do novo império. Observa-se na imagem canônica de Debret uma enorme agitação, além da presença de vários elementos que

⁸² O neoclassicismo foi movimento artístico e cultural que surgiu no século XVIII, na Europa. A arte, fundada por Jacques Louis David, nasce como uma crítica às tradições acadêmicas, cujo propósito era alcançar a expressão *formal* e *ética*, assimilando, também, os princípios fundamentais como *inovação* e *transformação*. Influenciado pela arte clássica (greco-romana), privilegiava os acontecimentos históricos inerentes à política. Deste modo, combinou *realidade* e *forma*, na qual tinha o interesse de representar verdades inquestionáveis e eternas. Logo, o realismo neoclássico é o elo entre a inspiração davidiana de Debret e sua vivência no Brasil (LIMA, 2004).

⁸³ Segundo Lima Jr; Schwarcz; Stumpf, não há arte que não o seja. Por isso, é “quase uma falsa questão discutir se arte é política”. Para os autores, se não é na primeira ideia de seu criador, é ao menos, “nos usos e nas recepções [...]” (2022, p. 270), de acordo com o seu contexto e com o seu tempo.

simbolizam as riquezas do país como, por exemplo, o café e a cana de açúcar; as palmeiras ao fundo com cores suaves afastando a ideia de uma “condição selvagem” pedido feito por José Bonifácio e uma mulher negra ao lado do filho segura um instrumento de trabalho enquanto o marido uniformizado se prepara para unir-se ao regimento. Na descrição central do ano de boca, lê-se: “Império do Brasil”⁸⁴.

Constata-se, ainda, na imagem do artista uma mulher ao centro vestida de verde e amarelo, fortalecendo o caráter de exaltação nacional, bem como o destaque das frutas típicas reforçando outra riqueza do país; na lateral direita homens demonstram apoio e fidelidade ao imperador representado pela figura do paulista e o oficial da marinha. Assim sendo, as imagens canônicas de Debret evidenciam o surgimento de um império sob égide eurocêntrica, cuja fixidez de homens e mulheres escravizadas obedece a um jugo de inferioridade, colocando-os em condição indigna e submissão. A cena – “*Vendedor de flores e fatias de coco*” – amplia este olhar.

Figura 11 – Vendedor de flores e de fatias de coco



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrine, (2018b, p. 176 e 177).

⁸⁴ Informações extraídas da própria coleção didática de História da editora Quinteto (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINE, 2018, p. 210).

A imagem canônica de Debret encontra-se incorporada no capítulo 8 (oito) que aborda a consolidação da independência do Brasil, cujo destaque se dá de maneira muito evidente como se fosse uma capa, no qual ocupa completamente 2 (duas) páginas da obra escolar. A cena chama bastante atenção por suas cores fortes, trajes e outros detalhes que não escapam aos olhos, apontando, neste sentido, que mesmo após a emancipação política, a população negra permaneceu sem direitos políticos. As litografias de autoria de Debret representam de maneira enfática a divisão social do território brasileiro no pós-independência, indicando quais atividades eram exercidas pelos sujeitos negros escravizados, bem como são aprisionados em situação de subalternidade⁸⁵.

O quadro permite analisar as relações de trabalho que se mantiveram após o processo de emancipação, tal como os trajes dos sujeitos, com destaque aos pés descalços do homem negro vestido com as cores da bandeira, mostrando sua condição de escravizado. Este aspecto pode ser visto como o elemento central da imagem canônica de Debret, cujo olhar é sedimentado pela criação de uma nova nação, mas sustentado pelas “mãos” de escravizados. A memória sobre o passado e a memória visual, “não são assim tão distantes”, uma vez que o “direto à imaginação” caminha por terrenos de disputas intensas e “o tempo da memória acaba gerando sempre a sua própria atualização”, portanto, qualquer obra artística consegue “relê o passado em direção às questões que fazem parte do presente”, além do mais, “toda memória tende a não se desvencilhar da dimensão subjetiva do seu autor” (LIMA JR., *et. al.* 2022, p. 270).

A partir dos autores, as imagens produzidas a serviço das instituições políticas lembram pouco e se esquecem, propositalmente, muito, da mesma forma, se utilizam de um tempo anacrônico, no qual se desfaz dos limites rígidos do passado e do presente, já que o intuito é a exaltação atemporal. Logo, a crítica e releitura de determinadas obras artistas desestabilizam os pressupostos “da pintura de história, que sempre pretende atingir a perpetuação do tempo” (LIMA JR., *et. al.* 2022, p. 218) e se tornar um cânone. Perante o exposto, por intermédio dos diversos sentidos que o passado pode ter e de como podemos usar o presente ao nosso favor para responder inquietações que conseguem se aproximar da realidade dos alunos, temos a chance de relatar algumas questões (BENEVIDES, *et. al.* 2021)⁸⁶.

⁸⁵ Lembramos que as construções de Debret seguem um raciocínio evolutivo e pragmático, no qual o progresso é nutrido pelos ideais eurocêntricos. Logo, o subalterno não é visto como um sujeito capaz de criar o seu próprio destino, na qual sua imagem é “aprimorada” na semiótica de dominação e subordinação das elites (RAIO, 2007).

⁸⁶ Os autores explicam que tal atitude não pode ser concebida como um simples relato, mas como uma forma de oportunizar uma análise mais profunda e que se apoie na redefinição dos sentidos do conhecimento (2021, p. 76).

Buscando ir além das imagens-padrões impostas a nós de forma coerciva. Nesta acepção, para que os alunos possam alcançar o saber histórico instituído em sala de aula através dos livros didáticos, é essencial que os professores de história estabeleçam relação entre o passado e o presente, procurando tratar das possibilidades para o futuro. Assim, pode-se:

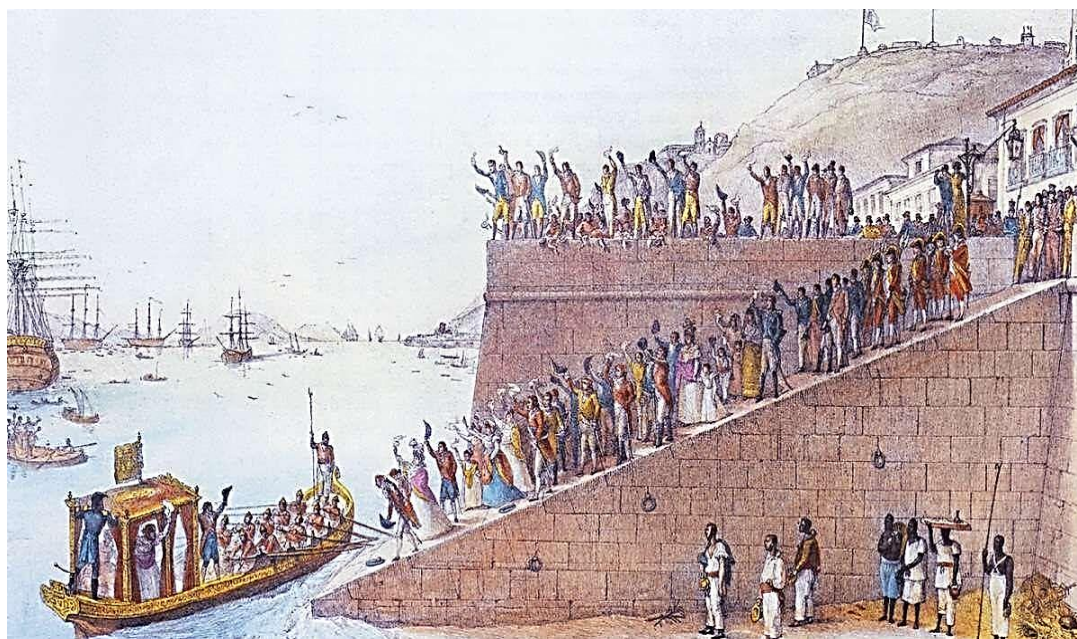
[...] depreender daí o poder dessa disciplina escolar, quando auxilia o aluno a compreender o contexto social que está inserido, as disputas políticas, econômicas e culturais, além de possibilitar, ao menos, o olhar de análise e de crítica. A partir desse conhecimento, o discente passa a ter o poder de escolher sobre permanecer na condição em que está, ou buscar outras formas de viver, criando novas possibilidades de presente e futuro (BENEVIDES, *et. al*, 2021, p. 81).

As imagens de autoria de Debret presentes nos livros didáticos de História sobre a população negra no Brasil devem ser analisadas cuidadosamente, dado que tratam de um passado de dores que merecem atenção. Com base no Guia (2020), é importante reiterar que as imagens já não ocupam um papel ilustrativo, mas se apresentam como fontes históricas e como tal necessitam de um rigor. O Guia do PNLD de 2020 informa, ainda, que as “as unidades, os capítulos e as seções são destacadas por cores, molduras e ícones”, o que facilita achar as orientações e localizar os leitores.

“O texto-base é intercalado por fotografias, charges, reproduções de obras de arte e de objetos da cultura material, mapas, gráficos, quadros e tabelas, textos de época e testemunhos” sendo acompanhados por legendas explicativas. Deste modo, “as imagens e as ilustrações expressam a diversidade étnica, social e cultural da sociedade brasileira” (BRASIL, 2020, p. 27). Por outro lado, Bittencourt (2004), afirma que a história do Brasil tem sido apresentada como resultante da Europa, cuja visão liberal mais tradicional, aponta o “descobrimento” como o episódio fundante da nação, da qual as relações de mundo europeu com outras as populações eram transformá-los em grupos “civilizados”, moldados segundo o modelo ultramarino.

Para a pesquisadora brasileira, este aspecto sustenta um Ensino de História preso em Base eurocêntrica e apresenta como principal consequência a exclusão de processos e participações de grupos e sujeitos considerados pouco importantes. Em contribuição com a autora, Saliba (1999) afirma que a equação entre evolução e progresso reflete uma tendência cultural inclinada à invenção imaginária, amparada pela fonte básica dela, ou seja, o etnocentrismo. Por conseguinte, a imagem intitulada – *“Partida da Corte para Portugal”* – é perceptível o interesse do autor, cujo olhar se dedicou a obedecer ao critério evolutivo, evidenciando uma sociedade estamental. Veja a imagem:

Figura 12 – Partida da Corte



Fonte: Vicentino (2018a, p. 117).

O registro do artista revela uma sociedade estruturada socialmente segundo a posse de bens e dos prestígios herdados do berço familiar, esboçando em seu quadro um evento ordenado em meio a um cenário de mudanças. Deste modo, a cena mostra uma linha de raciocínio baseada na concepção de ordem que conduz ao progresso e traz felicidade, afastando-se dos conflitos gerados pelo retorno de D. João VI e de parte da família portuguesa para Portugal depois da queda de Napoleão Bonaparte. A imagem está no capítulo 7 (sete) que discute os caminhos que levaram à emancipação política do Brasil com o título de Independência da América Portuguesa.

A obra didática vicentina busca tratar dos principais pontos responsáveis pelos desdobramentos que culminaram no processo de independência e o surgimento de uma nação no contexto da América portuguesa, realçando a partir disso os diversos acontecimentos que propiciaram a autonomia política do Brasil. Para além da pretensão do artista, é nítido o olhar firmado em sistema aristocrático branco feito de privilégios de classe e de cor em relação aos demais sujeitos que aparecem tão só na situação de jugo. A presença do cânone imagético é frequente nos livros didáticos e nos mostra o quão coercivas elas podem ser dadas o seu determinismo que nos tira a possibilidade de refleti-las criticamente (SALIBA, 1999).

Para o autor, o efeito coercitivo das imagens canônicas nos são impostas devido a sua exaustiva reprodução que já não mais provoca nenhuma estranheza e nos tira “a possibilidade de uma representação alternativa, na qual não nos leva mais a distinguir, a comparar – em suma, não nos leva mais a pensar” (SALIBA, 1999, p. 438). O pesquisador

afirma que as imagens-padrões são muito conhecidas e geralmente apresentam uma sequência linear, progressiva ou uma escala evolucionista, contando com distintas variações, embora a sua matriz básica seja exatamente esta.

Daí as imagens de Debret⁸⁷ integrarem a lista de imagens canônicas incorporadas nos livros didáticos. Saliba (1999) explana, ainda, que tal perspectiva é absolutamente equivocada, já que equaciona a noção de progresso, progresso este inerente e previsível, no qual levam a todos a um mesmo processo de desenvolvimento sob a lógica etnocêntrica. O autor destaca que “os livros didáticos estão cheios” (1999, p. 439) destas imagens, no qual são mantidas e repetidas infinitamente em série. Assim sendo, podemos concluir que o determinismo imposto por estas imagens-padrões amparam a fixidez dos estigmas e estereótipos sobre os sujeitos negros no Brasil.

Por outro lado, Saliba (1999) confirma que mesmo as imagens “mais estereotipadas” (p. 440) nos permitem compreender “certos mecanismos linguísticos, processos lógicos e situações históricas, sobretudo, para os alunos de faixa etária menores” (p. 440). Logo, o modo como estas imagens são usadas no ambiente de sala de aula pode fazer toda a diferença, uma vez que esta escolha corresponde a um dos desafios impostos aos professores, especialmente os de História. Por isso, é necessário estarmos atentos não só aos “vazios” apresentados pelos livros didáticos, mas, igualmente, estar atentos ao que vem sendo constantemente reproduzido (BITTENCOURT, 2018).

Desta forma, diante da “intoxicação de imagens” (SALIBA, 1999), o autor aponta a relevância dos professores de História tornar alcançável a noção de tempo para os alunos, pois do mesmo modo que para os historiadores têm de operá-lo, eles também precisam saber, ainda que em um nível diferente. Logo, o aluno precisa aprender a “observar, classificar, analisar, descobrir, em síntese, operar um ordenamento no tempo” (1999, p. 440). Para o mesmo autor, a imagem não é só mais um detalhe que deve ser incluída neste ordenamento de tempo, contudo precisa ser operada e criticada por intermédio de atividades e exercícios de aproximação, identificação e distanciamento de seus significados.

Seguindo no diálogo com o autor, operar criticamente uma imagem é “quebrar” o seu efeito de real. Por esta razão, o professor deve oportunizar ao aluno a chance de “ler o mundo” adequadamente e ajudá-lo a descristalizar o determinismo das imagens coercivas, haja vista ser este um dos papéis da História. Ou seja, dotar os alunos para serem capazes de

⁸⁷ Debret foi, antes de mais nada, um artista da corte e os seus registros evidenciam um olhar fruto de sua experiência fixada na ótica europeia do homem branco portador de valores civilizados (LIMA, 2007).

apreender não só os conteúdos escolares, como também realizar análises comparativas entre épocas e contextos históricos diferentes e, enfim, conseguir efetuar leituras e interpretar.

A sobrecarga de imagens que vivemos na atualidade pode invalidar e balizar o que Saliba (1999) chamou de “inteligência da imagem” (p. 443). Neste sentido, vamos perdendo atenção discriminatória fundamental para qualquer aprendizagem. Com base no pesquisador brasileiro, o desafio é introduzir novos pontos de referências e outras grandes de leituras no imenso mar de imagens não hierarquizadas, já que mesmo as imagens canônicas não têm muito a acrescentar. O empenho do professor deve ser o de romper com a lógica da iminência estrutural conservada pela reprodução de imagens canônicas nos livros didáticos.

À vista disso, é importante que os professores procurem “rasgar” os filtros temporais que as imagens coercivas possuem levando a superar a ideia de “prova” de modo que se “quebre” com seu determinismo e a perceba de fato como recurso didático potencial no ambiente de sala de aula, no qual passa fazer as seguintes indagações: por quem, por quê, para quê, onde e como foram criadas? quais imaginários coletivos atendem? E, principalmente, “perguntar; juntamente com os alunos: por que, afinal, as imagens alternativas não chegaram até nós?” (SALIBA, 1999, p. 445).

Para que daí possam ser analisadas e refletidas conforme as diferenças de um documento criado de maneira voluntária ou involuntária, verificando, então, as relações de força e o monumento voluntariamente elaborado pelo poder. Sendo assim, o que transforma o documento em monumento:

[...] é, no fim das contas, a sua utilização pelo poder. Entenda-se: o poder de produção, difusão, edição, manipulação, conservação, reciclagem ou descarte das imagens. Não sejamos ingênuos: embora exista uma predisposição no nosso imaginário coletivo para aceitar as imagens canônicas, sabemos que aqueles que as produzem, reciclam ou descartam são, afinal, aqueles que dispõem deste poder (SALIBA, 1999, p. 445).

Para tanto, o que deve interessar na análise de uma imagem não é só a sua qualidade técnica, mas, ainda, os aspectos externos à sua produção, isto quer dizer o fez com que a ela permanecesse ao longo do tempo nos permitindo identificar o processo de fragmentação cultural⁸⁸ que visa a homogeneização dos sujeitos. Logo, o que tem de importar no estudo de uma imagem enquanto recurso didático incorporado nos livros didáticos de História é a sua relação com o campo de vida do aluno.

⁸⁸ O processo de fragmentação revela que as representações dominantes no imaginário coletivo se dão por questões etnocêntricas e acabam por desprezar outras formas de viver, de ser e sentir o mundo, cujo olhar é amparado pelas tradições críticas, instituições de ensino e pela produção de materiais destinados ao ensino conforme vimos com Mazzola (2015); Bloom (2013) e Saliba (1999).

Nota-se, a partir do exposto que é primordial discutir as imagens canônicas de Debret presentes nos livros didáticos de História acerca da população negra no Brasil, visto que o seu determinismo nos leva a uma ótica eurocêntrica, no qual limita e compromete outras perspectivas em torno dos referidos sujeitos conforme a imagem a seguir:

Figura 13 – Enterro de uma mulher negra



Fonte: Boulos Júnior (2018b, p. 80).

A prancha, de autoria de Debret, mostra um – “*Enterro de uma mulher negra*” –, no qual é apresentada no capítulo 5 (cinco) da obra didática da FTD. O assunto discutido no capítulo trata das rebeliões ocorridas na América portuguesa e está inserido no subtópico que evidencia a Conjuração Baiana de 789. A imagem registra aspectos importantes para a compreensão das sociabilidades negras durante a primeira metade do século XIX, contudo, ficam “presas” a uma ingênua descrição que destaca apenas os recipientes de trabalho dos escravizados.

Embora isto seja um ponto a ser considerado pelos professores de História, entendendo a sua autonomia em decidir ou não aprofundar tais elementos. Todavia, para além dos recipientes dos vendedores urbanos ambulantes, podemos perceber a presença de uma organização negra que revela pelas singularidades decorrentes destas mesmas relações. A presença de escravizados de ganhos fica evidente, mais do que isto, é como se organizam diante da perda, revelando uma ação conjunta de cumplicidade, respeito e afeto, somado às questões

religiosas que envolvem o ritual de passagem e, enfatizado no registro, pelos preceitos cristãos do catolicismo.

Ante um esboço excludente e desigual, a população negra evidenciava situações de conformidade em meio às articulações em benefício da sobrevivência e resistência. A cena denominada – “*Cenas de Carnaval*” – reforça um pouco desta coletividade mediante as ocorrências culturais, ainda que revele um quadro marcado pelas diferenças.

Figura 14 – Cenas de Carnaval



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrine (2018c, p. 213).

A imagem está no capítulo 9 (nove) da coleção didática da editora Quinteto, no subtópico que trata sobre a cultura no Segundo Reinado (1840-1889) e salienta vários outros elementos culturais que dizem respeito à cultura brasileira, entre elas: o carnaval, a música, a pintura e a literatura. O texto base descreve a história do Carnaval e aponta que foi durante o século XIX que começaram a aparecer as primeiras sociedades cariocas carnavalescas, cujo intuito era organizar as brincadeiras de rua e evitar problemas de ordem social com a polícia. O texto evidencia as transformações históricas do carnaval, deixando sobressair as diferenças socioculturais relevantes, como, por exemplo, as folias de rua com uso de água e polvilho branco e limões de cheiro enquanto era reservado exclusivamente às elites os bailes de máscaras.

Ainda que a cena retrate um momento de alegria no período de carnaval, fica evidente os estereótipos impostos pelas chamadas imagens-padrões de Debret. Assim, as representações criadas pelo artista amparam os estigmas em relação aos sujeitos negros, uma vez que os conceitos-chave da vida cotidiana na sociedade brasileira no início do século XIX reverbera atualmente de maneira impositiva, cuja reprodução contínua destas imagens os “aprisionam” em uma condição de perpétua de subserviência, no qual exercem trabalhos indignos e que exigem pouco conhecimento.

Estes aspectos realçam trabalhos que demandam somente força física e, por isto, costumam ser precarizados e mal remunerados. Neste sentido, percebendo a História e as necessidades humanas como um processo dinâmico, é essencial que se reconheça o potencial representativo que a imagem tem, buscando analisá-la de forma mais íntegra possível, ao mesmo tempo, que nos permita lançar novos olhares e construir novos pontos de vista. Segundo o Guia de Livros de 2020, nos evidencia que é preciso avançar em temáticas que enfatizam “a escravidão, a resistência a ela e as lutas do presente” por meio do protagonismo “dos afrodescendentes e dos povos indígenas, em sua diversidade, na história do Brasil e da América (p. 23).

No entanto, pode-se constatar que:

As obras aprovadas no PNLD 2020 não conseguiram avançar no tratamento destas temáticas para além do que aquelas aprovadas em editais anteriores avançaram, impulsionadas pelas exigências das leis nº 10.639, de 2003, e nº 11. 645, de 2008, que tornaram obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Ademais, do que já foi contemplado nas coleções didáticas de História, faz-se necessário tratar, durante a elaboração dos textos didáticos, de questões como valorizar autores africanos, afrodescendentes e indígenas e abordar os seus saberes [...] em suas especificidades, não os retratando como exóticos ou inferiores à racionalidade científica (BRASIL, 2020, p. 23).

Portanto, o desafio é descrystalizar as chamadas imagens canônicas ou coercivas incorporadas nos livros didáticos, cujo amparo corroboram para um olhar restrito em relação à história dos referidos sujeitos os colocando continuamente sob jugo eurocêntrico que reforçam em seus os quadros um cenário de dor e sofrimento a qual foram submetidos. É importante ressaltar que não estamos querendo negar aqui o passado, mas salientar que para além dele existem ações e resistências que se desenrolaram de inúmeras formas e que permanecem sendo descredibilizadas pela historiografia mais tradicional através do perigo da história única (ADICHIE, 2009).

Enfim, o livro didático se torna um recurso considerável em sala de aula para o alcance dos diversos conhecimentos produzidos, visto sua dimensão multifacetada que possibilita que “as culturas do mundo, [...] migrem para suas páginas [...] onde são arquivadas,

mas já não vivem. Sobrevivem em imagens documentais (tal como os lugares antigos, já só recordados nas fotografias)” (BELTING, 2014, p. 93).

Assim sendo, para que estas imagens não passem por uma nova “morte” é necessário que estejam inseridas na vida dos alunos, dando um sentido mais próximo e significativo. No capítulo subsequente, destacamos como a população negra aparece nas imagens de autoria de Debret inseridas nas obras didáticas de História, apontando, então, as Leis e Diretrizes Curriculares que visam o cumprimento de uma Educação das Relações Étnico-Raciais.

4 “O QUE APARECE E QUEM É APAGADO?” AS IMAGENS DE DEBRET NOS LIVROS DIDÁTICOS

Este capítulo tem o intuito de analisar a circularidade das imagens de autoria de Debret nos livros didáticos de História. Deste modo, temos o objetivo de discutir no primeiro tópico as imagens canônicas do artista, procurando verificar como o seu determinismo pode amparar estigmas e estereótipos em relação aos sujeitos negros. Na sequência, destacamos a necessidade de “novas lentes” para o Ensino de História, no qual possa descristalizar as marcas coloniais no tempo e evidencie conjuntamente o movimento de emancipação dos saberes, como uma ação de (re)existência. Por fim, buscamos apontar a Educação das Relações Étnico-Raciais como um dos desafios para o PNLD, frente às reivindicações sociais e determinações já especificadas em Editais de Seleção para integrar o Guia de Livros Didáticos (GLD), visto que “o passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual” (BRASIL, 2017, p. 397).

4.1 A circularidade das imagens de Debret nas obras didáticas

Ao analisar as imagens criadas por Debret no início do século XIX acerca da população negra no Brasil, notamos não só o peso do escravismo que ajudou a erguer este país, mas, igualmente, perceberemos estruturas e diferenças sociais seculares presentes ainda hoje em nossos dias. No capítulo anterior, vimos que as imagens foram introduzidas no primeiro momento nos livros escolares como meras ilustrações e, com o tempo, por consequência da revolução documental, se tornaram relevantes fontes (CARDOSO, 2010). Deste modo, concebendo a imagem como recurso didático potencial, temos o objetivo de discutir as representações imagéticas de autoria de Debret sobre a população negra no Brasil nos livros didáticos de História.

O interesse surge em decorrência do aumento de denúncias dos casos de racismo lançados pelas redes sociais, somado a isto as inquietações particulares⁸⁹ tendo em vista as criações e ampliações de Leis e Diretrizes Curriculares atentas a esta temática constituído uma análise pertinente dentro do Campo de Ensino de História. Neste entendimento, as obras didáticas aprovadas para compor o Guia de Livros do PNLD de 2020 nos mostra que é preciso encorajar este debate, visto que a maior parte das coleções quando oferecem o que é

⁸⁹ Ver páginas 23 e 24.

determinado pelas Diretrizes Curriculares relativas ao Ensino de História é feito de modo muito cristalizada dando a ideia de que basta “mostrar” quando, na realidade, deixa a desejar.

Diante disso, ao examinar as coleções didáticas do PNLD de 2020 para o Ensino Fundamental Anos Finais⁹⁰, é possível verificar o predomínio cultural dos saberes eurocentrado, sustentado pelos ideais hegemônicos e mantido pela circularidade das imagens canônicas nutrindo no imaginário coletivo um olhar cristalizado em representar a população negra de modo tipificado contribuindo com o amparo de estigmas e estereótipos a respeito destes sujeitos.

A imagem permite profundos “mergulhos” e possibilita uma compreensão mais aguda acerca das construções históricas instituídas ao longo do tempo, levando-nos a refletir sobre questões do passado no tempo presente (PAIVA, 2006). Neste sentido, as imagens de autoria de Debret podem ser lidas e exploradas por diferentes ângulos⁹¹ e que neste estudo parte do interesse de percebê-las como recurso didático frequentemente incorporadas nos livros didáticos, buscando perceber como elas corroboram com a fixidez de estigmas e estereótipos acerca dos sujeitos negros.

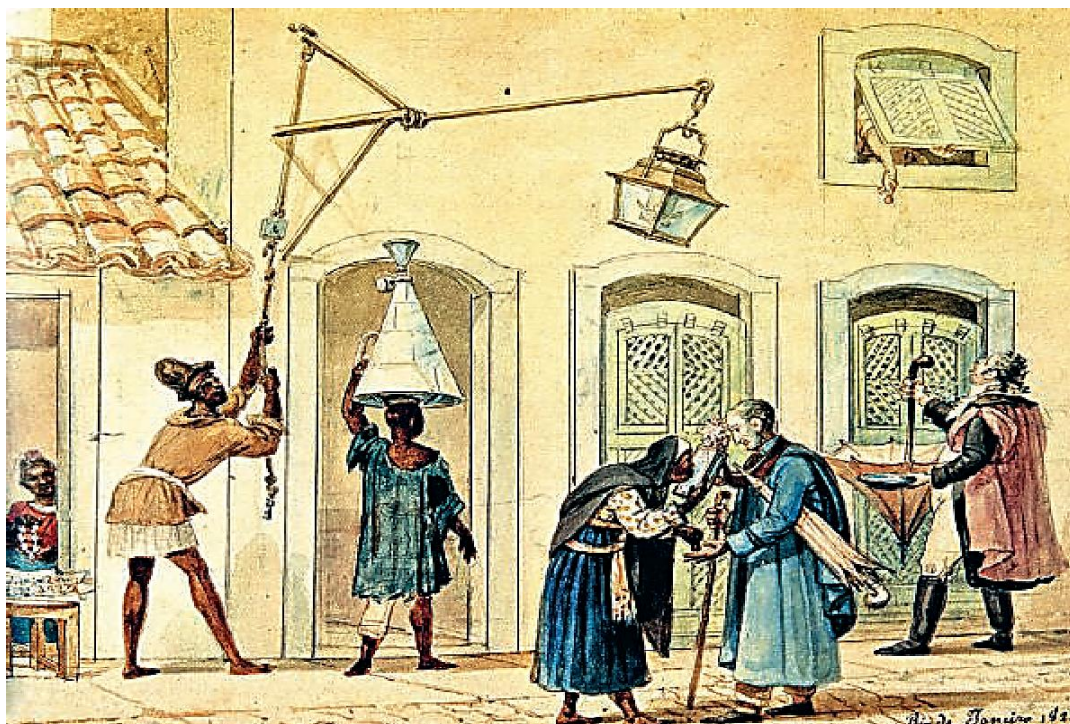
É oportuno destacar que as imagens do artista possuem presença marcante nos livros didáticos, contudo não são discutidas dentro do significado da pintura francesa, segundo o próprio Guia do PNLD de 2020. Observa-se, assim, que as imagens de Debret aparecem praticamente em quase todas as coleções didáticas, cujo desejo parece ter intenção não só informar, mas de “fixar” as condições de vida dos negros escravizados. Nesta acepção, lembramos que nenhum objeto fala por si, daí a importância de problematizá-lo.

O professor deve, então, “pôr em prática situações e procedimentos” (BRASIL, 2017, p. 17) que desperte no aluno o pensamento crítico que ajude apreender não só a “história dos livros”, mas, sobretudo, “a história de seu tempo, a própria vida cotidiana na qual desempenham importante papel transformador” (PAIVA, 2006, p. 13). Logo, é de suma relevância quebrar o determinismo imposto pelas imagens canônicas de Debret apresentadas nos livros didáticos de História (SALIBA, 1999) de acordo com a cena a seguir:

⁹⁰ Vale reforçar que as coleções didáticas usadas nesta pesquisa são do 8º Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

⁹¹ As imagens de Debret podem ser tratadas por diferentes dimensões, sejam elas: históricas, artísticas, ensino e outras. Cabe ressaltar que o trabalho artístico brasileiro de Debret difere da produção neoclássica francesa, visto que para “encontrar uma forma de representação razoavelmente pertinente [...] que incorporasse certos traços da sociabilidade brasileira supõe uma noção de forma complexa, para a qual convém atentar” (NAVES, 1996, p. 44-46). Para o autor, isso faz de Debret um objeto de estudo instigante e contemporâneo, ainda que ele não tenha sido um grande artista “nem aqui nem na França” (NAVES, 1996, p. 46).

Figura 15 – Primeiras ocupações da manhã



Fonte: Cotrim; Rodrigues (2018a, p. 127).

A litografia de autoria de Debret nomeada – “*Primeiras ocupações da manhã*” –, da coleção didática Saraiva está incorporada na seção “*fontes históricas*” no quadro de atividade do capítulo 8 (oito), no qual aborda a vinda dos profissionais franceses para os trópicos, destacando, então, o seguinte título – “A Missão Artística Francesa”. Ademais, busca apresentar os acontecimentos que foram responsáveis pela emancipação política do Brasil. O exercício recomenda um olhar contextualizado e que o professor leve o aluno a identificar os tipos de trabalho realizados na cena pelos negros escravizados e sua relação com o presente. A descrição sugere a autonomia do professor e a necessidade de uma análise crítica-reflexiva da imagem do artista.

Reiterando o pensamento de Elias Saliba (1999), estas construções se caracterizam um dos desafios do professor de História na atualidade, em vista disto o esforço de quebrar o seu código coercivo é crucial para a descristalização e desnaturalização de estereótipos que acabam sendo validados pelo processo de fixidez conforme vimos com Bhabha (1998). Logo, tais representações corroboram com os ideais de colonialidade que, mesmo depois do fim do colonialismo, se mantêm enraizados em nossas estruturas. Em essência, a cena mostra uma sociedade erguida por mão de obra escravizada, sustentada não só pela divisão social dos

trabalhos representados na imagem, mas pela cor dos sujeitos, evidenciando uma hierarquia sociocultural instituída pelo homem branco, europeu e cristão.

Observa-se na imagem vários tipos de tarefas que eram realizadas pela população negra escravizada durante o século XIX, entre as quais se constata: o transporte de recipientes pesados; o abastecimento manual de iluminação pública e a prática de vendas em meio ao movimento urbano. Vemos na mesma cena uma mulher negra já idosa em posição de submissão e reverência perto da figura de um clérigo que segura ao que tudo indica uma imagem de um santo enquanto a senhora se aproxima para beijar, mostrando com isso o contato cristão ocidental como portador dos “legítimos valores” que ajudaram a humanizar os africanos e os seus descendentes nascidos aqui no Brasil.

Esta concepção propiciou não apenas a escravização dos negros africanos e de seus descendentes nas colônias americanas, como também encobriu a violência sofrida por estes sujeitos por meio do processo de aculturação. Aos poucos, foram forçados a apagar seus costumes e suas crenças. Contudo, as imagens produzidas Debret são vistas por alguns estudiosos⁹² como uma visão “aguda” e “inteligente” das sociabilidades brasileiras, dado o rompimento com um olhar mais “preso” aos domínios rurais, sobretudo, na cana de açúcar a qual o negro escravizado era retratado quase que exclusivamente.

Para os referidos pesquisadores, os registros evidenciam o emprego da mão de obra do negro africana nos mais diferentes espaços (rural / urbano) e ocupações de trabalho, nos revelando aspectos relevantes sobre parte de nossa história. O primeiro aspecto a considerar é justamente os diversos registros feitos pelo artista em diferentes lugares e momentos⁹³, demonstrando um olhar interessado, ainda que limitado aos sintomas da mentalidade europeia. E, segundo, por ter alcançado uma forma capaz de representar⁹⁴ as condições de vida dos sujeitos negros escravizados, ao mesmo passo em que conseguia fixar as sociabilidades brasileiras no início do século XIX.

Então, compreendendo as novas demandas da sociedade atual e o movimento que reivindica a emancipação dos saberes em favor de outros olhares, faz com estas imagens, embora permaneçam, recebam inúmeras críticas, uma delas, o risco do seu determinismo e a fixidez da dominação por meio dos estigmas e estereótipos exigindo neste sentido novas

⁹² (COLI; LIMA, 2007).

⁹³ Vale lembrar que Debret viveu no Brasil por mais de uma década (1816-1831) e pode acompanhar várias ocorrências importantes de nossa história, como: A vinda da família real portuguesa; A emancipação política e a Abdicação de D. Pedro I.

⁹⁴ A *forma* escolhida por Debret para representar as diferentes etnias e as suas sociabilidades foi aquarela, cujo colorido afastava de suas cenas um cenário mais duro, sem brilho, sem cor e sem alegria (NAVES, 1996).

reflexões para o Ensino de História. Por isso, não podemos nos esquecer de que estes registros foram construídos por uma lente eurocêntrica que reduz a atuação destes sujeitos a situações de submissão e inferioridade, como no quadro a seguir.

Figura 16 – Uma senhora de algumas posses em sua casa



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrine (2018d, p. 193).

A imagem de autoria de Debret apresentada na seção de atividade da coleção didática da editora Quinteto, se encontra no capítulo 8 (oito) que discute a consolidação da emancipação política do Brasil e as principais características no contexto brasileiro pós-independência. O exercício propõe a leitura da cena com o auxílio de marcações na ordem alfabética, cujo registro revela no primeiro plano – “*uma senhora de posses em sua casa*” –, realizando ao lado de sua filha e seus escravizados um trabalho de costura⁹⁵. Na mesma cena, podemos ver um mico-leão, que aparece como um animal de estimação da família, preso a uma corrente.

A criança branca, sentada em uma cadeira elevada do chão e próxima de sua mãe, parece fazer uma leitura, que, por sinal, pode indicar a sua instrução inicial. Os negros escravizados também participam do serviço de costura e das atividades domésticas. Enquanto um serve um copo d’água, as crianças negras afrodescendentes brincam sentadas em uma

⁹⁵ A cena criada por Debret enfatiza o papel da mulher, “assim como a maioria da população brasileira” estava sob o jugo colonial. Por isto, se mantinham “isoladas” e “presas” aos “hábitos rotineiros”, revelando pouco estudo, além de dedicação com os cuidados da casa, ser mãe e esposa submissas aos seus maridos (LIMA, 2007, p. 299).

esteira modesta no chão da sala de estar e sem roupas. É perceptível na imagem que todos os escravizados aparecem em uma postura de obediência à sua escravizadora, representada pela mulher branca.

A cena construída por Debret em uma pequena sala de estar reflete a sociedade brasileira no início do século XIX, além de apontar os papéis sociais de cada um dos sujeitos representados. O artista evidencia o comportamento dócil e submisso dos escravizados aos “pés” de uma elite aristocrática branca ordenada hierarquicamente. As imagens de autoria de Debret aparecem nos livros didáticos repetidamente e conseguem amparar estigmas e estereótipos que cingem a população negra no Brasil, contribuindo para um olhar restrito de nossa história. Contudo, para além disso, existe uma autonomia por parte daqueles que consomem os materiais, ainda que tenha outorgado “aos brancos uma vantagem decisiva para disputar o controle [...]” (QUIJANO, 2005, p. 109).

Ajudando a nutrir questões de privilégios e superioridade, “aprisionando” estes sujeitos eternamente na ótica de dominação e trabalhos desprezíveis com a prerrogativa racial de que eram indignos. Deste modo, todas as imagens aqui analisadas evidenciam que, apesar da conquista da soberania política no cenário brasileiro durante o século XIX, nada foi alterado na vida da população negra escravizada, permanecendo, estes, sem direitos políticos e sociais. Assim, verificamos a manutenção do sistema escravocrata, demonstrando no tempo presente sérios problemas que precisam ser encarados, mas mais do que isto, precisam ser reparados historicamente.

Uma vez que a face mais perversa da exclusão social é quando ela é acompanhada pelo processo de estigmatização, cuja “atribuição de rótulos” tem a finalidade, de um lado, “minar a identidade daqueles que são excluídos e, de outro, intensificar o carisma daqueles que possuem autoridade para excluir (SILVA *apud* QUEIROZ, 2009, p. 23)⁹⁶. Atribuir estereótipos de inferioridade humana aos outros é uma das estratégias mais banais e antigas usadas na disputa pelo poder. Diante disso, Silva (2009) afirma que o estigma imposto pelo grupo mais poderoso costuma entranhar-se na autoimagem do grupo menos poderoso.

Com base no autor, a estigmatização são estereótipos forjados que servem para humilhar e estilhaçar a autoimagem do grupo inferiorizado, no qual passam a ser qualificados no cotidiano por termos bastante ofensivos como, por exemplo: “serviço de preto!”, “a coisa tá preta!”, “cor do pecado!”, “cabelo ruim!”, “criado-mudo!”, “feito nas coxas!”, “mercado

⁹⁶ Para o autor, estigma é uma marca negativa que auxilia a criação de “rótulos”, estes produzem preconceitos. Neste entendimento, “estigma” e “estereótipos” possuem o mesmo sentido.

negro!"; "preto de alma branca!"; "sujos!"; "marginais!".⁹⁷ Neste sentido, o estereótipo consegue ferir e despedaçar a autoimagem dos sujeitos estigmatizados, facilitado pela correlação de forças entre os grupos.

Portanto, quanto mais desigual for esta relação, menos chance os estigmatizados terão de se defender de tal modo que acabam "aprisionados" nos princípios e discursos coloniais, amparado pelo processo de fixidez (BHABHA, 1998). A imagem a seguir, assim como a anterior⁹⁸ é reproduzida com muita frequência pelas coleções de didáticas, a qual neste caso está inserida na obra didática da editora Moderna:

Figura 17 – Loja de barbeiros



Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2018b), p. 81.

A cena apresentada se encontra incorporada ao quadro de atividade intitulado de "bate-bola", do capítulo 5 (cinco), que versa sobre a primeira revolução industrial. A litografia de autoria de Debret denominada – "*Loja de barbeiros*" – evidencia o trabalho autônomo realizado por homens negros nos centros urbanos das cidades cariocas em meados do século XIX. A função de barbeiro era destinada aos negros escravizados e/ou libertos, pois se tratava

⁹⁷ É oportuno salientar que tais expressões, hoje, são consideradas racistas, sendo usadas, neste caso, unicamente como uma forma de exemplificar.

⁹⁸ Dias; Grinberg; Pellegrine (2018d, p. 193) - "*Uma senhora de algumas posses em sua casa*".

de um tipo de trabalho visto como inferior para os homens brancos e livres, daí ser uma ocupação exclusiva dos marginalizados da sociedade colonial e imperial (QUIJANO, 2005).

A atividade solicita a observação das imagens e a leitura dos textos escritos para responder às seguintes perguntas:

- 1 Esclareça a relação entre a supervalorização da mecânica e da técnica e a mudança de mentalidade quanto ao trabalho manual;
- 2 Utilizando elementos das imagens, aponte os motivos de Debret quase só ter encontrado negros escravizados e livres no trabalho de cirurgião-barbeiro.
- 3 Como são vistos os médicos cirurgiões hoje? (Campos; Claro; Dolhnikoff, 2018, 81).

O primeiro texto apresenta uma linha do tempo que destaca as principais mudanças na mentalidade e nas formas de trabalho servil e escravista em direção ao trabalho livre nas fábricas, cuja mecanização é a base da riqueza. O segundo texto chama a atenção ao esboçar um pequeno trecho que remete à percepção de Debret em relação ao serviço de barbeiro. O trecho diz: “[...] o oficial de barbeiro no Brasil é quase sempre um negro ou pelo menos um escravizado. Esse contraste, chocante para um europeu, não impede o habitante do Rio de entrar com confiança numa dessas lojas [...]”.⁹⁹

O relato do artista extraído por Toledo (1996) provoca muitos incômodos, primeiro por evidenciar que os negros não eram só excluídos da sociedade, mas também vistos com desconfianças. E, segundo expor que os trabalhos de extrair dentes, cortar cabelos, efetuar sangrias, entre outros tipos de serviços parecidos com estes, eram julgados como indignos. Nesta acepção, conforme Silva, “um grupo só é capaz de estigmatizar outro com eficácia quando se encontra bem instalado nas posições de poder” (2009, p. 24).

Assim sendo, conseguimos reconhecer na atualidade a necessidade deste debate, haja vista a dívida histórica para com estes sujeitos e outros povos marginalizados (indígenas) e o compromisso de uma educação que leve à emancipação dos saberes. Silva (2009) explica que, entre os critérios básicos evocados para estigmatizar o outro, podem-se sublinhar os aspectos: de sujeira; de ocupação profissional; de procedência suspeita; de diferenças fisiológicas e da diversidade religiosa.

O autor salienta, igualmente, a localização geográfica e a ação criminosa como procedimentos de exclusão/estigma. Em suma, “a estigmatização exige a fixação [...] que regulam a frequência dos contatos inter-grupais, sendo os membros do grupo superior colocados sob permanente vigilância” (2009, p. 24). Em contribuição com o autor, Bhabha

⁹⁹ DEBRET, Jean-Baptiste. In: TOLEDO, Roberto Pompeu. *Veja*, São Paulo, 15 de maio de 1996, p. 52.

(1998) afirma que o colonialismo é dependente da fixidez, cujo desejo é mostrar o colonizado sempre como sujeitos inferiores, se colocando como uma cultura pura, coerente e imutável.

Nesta perspectiva, passa a negar qualquer possibilidade de mudança, mantendo, então, sua “superioridade”, buscando a partir disto se utilizar de diversos meios que possam legitimar o seu discurso e imagem, sustentados pelas construções limitadas e incompletas que conseguem firmar os estereótipos. Ainda em diálogo com Silva (2009), o mesmo expõe que os “rótulos” têm a capacidade de criar a realidade que nomeiam e que, ao serem frequentemente reproduzidos, conseguem atingir uma estabilidade.

Esta estabilidade concede a fixidez dos ideais de colonialidade no presente, mesmo disfarçados, o interesse é impor uma única forma de compreender os sujeitos e o mundo. Logo, os estereótipos passam a ser tratados como verdade e é aí que reside o perigo, conforme ressaltou Chimamanda (2009). Na sequência, a cena de autoria de Debret, intitulada – “*Calceteiros*” – está inserida no subtópico do capítulo 7 (sete) que discute a independência da América portuguesa.

Figura 18 – Calceteiros



Fonte: Vicentino (2018b, p. 113).

A imagem mostra uma cidade num compasso de mudanças, visto que não se enquadrava nos padrões urbanos europeus. Assim sendo, o texto escrito da obra didática vicentina completa que a imagem construída pelo artista evidencia que a cidade do Rio de

Janeiro não possuía riqueza e nem atrativos arquitetônicos visto as condições precárias de sua infraestrutura. O texto ressalta que a cidade carioca era “espremida” por pântanos e morros, cujas estradas eram feitas sem nenhum planejamento, não havia fossas sépticas ou esgotos, além de ruas escuras e fétidas. As moradias eram muito simples e marcadas pelos nomes de seus moradores, já que não existia numeração.

A imagem consegue revelar o ritmo acelerado dos trabalhadores escravizados e seus respectivos instrumentos, bem como o esforço público e privado na modernização da cidade carioca. Ademais, é pertinente realçar que os sujeitos negros escravizados no período colonial e imperial eram destituídos de direitos sociais, por isso podiam ser: vendido, comprado, alugado, emprestado, penhorado, doado e leilado¹⁰⁰. Ser cidadão era, então, restrito aos homens brancos de “bens”. Desta forma, a imagem de Debret revela que o seu interesse não foi só registrar o trabalho e os recipientes usados pelos negros escravizados.

Mas sim, reforçar uma ideia de modernidade e transformação possibilitada pela presença da corte portuguesa, na qual esboça, através do movimento dos sujeitos e do cenário, uma cidade com o desejo de se aproximar do modelo definido pelos colonizadores europeus. Apontando, então, o trabalho forçado e desgastante ao qual a população negra era submetida. Como nova capital do reino, a cidade carioca se tornou um importante “palco” das cerimônias oficiais, demonstrando por intermédio de suas cenas um sistema rígido, arbitrário e desumano que se estendeu por mais de três séculos.

Observa-se, nos limites do quadro do artista, que o Rio de Janeiro se modificava num passo acelerado, cujo propósito era suprir as novas condições de vida de uma elite europeia, ao mesmo tempo, que sublinhava uma demanda cada vez maior de mão de obra escravizada. A circularidade das imagens canônicas de Debret nas coleções didáticas, indica um Ensino de História marcado do ponto de vista homogêneo, no qual tenciona a se colocar como legítimo, à medida que negligencia outras “lentes” deixando nítido que na disputa pelo controle do “saber válido” quem leva vantagem é o saber eurocentrado.

Bhabha (1998) expõe que a homogeneização do saber é algo trágico para os grupos culturais não-hegemônicos, uma vez que além de ser um processo de violência simbólica, no qual quem exerce o controle e o poder de definir se outro deve ou não pertencer a este grupo, são os próprios sujeitos desta cultura. Isso revela que os estereótipos que circulam a partir das imagens canônicas de Debret nos livros didáticos visam a permutação dos estigmas sofridos pelos sujeitos negros no contexto brasileiro do século XIX, mostrando que para se manter no

¹⁰⁰ Barros (2019) e Pinsky (2010).

controle os grupos hegemônicos passam a se utilizar de vários meios e nega qualquer chance de novas construções se valendo de visões superficiais e danosas acerca da população negra.

Por isso, o estereótipo, além de ser um instrumento de opressão, revela o processo de ambivalência¹⁰¹ que reforça o estigma construído pelo colonizador como sendo “óbvio e verdadeiro”, mas aquela “verdade” apresentada sobre os sujeitos estigmatizados precisa ser continuamente repetida. Ante o exposto, Bhabha comunica que:

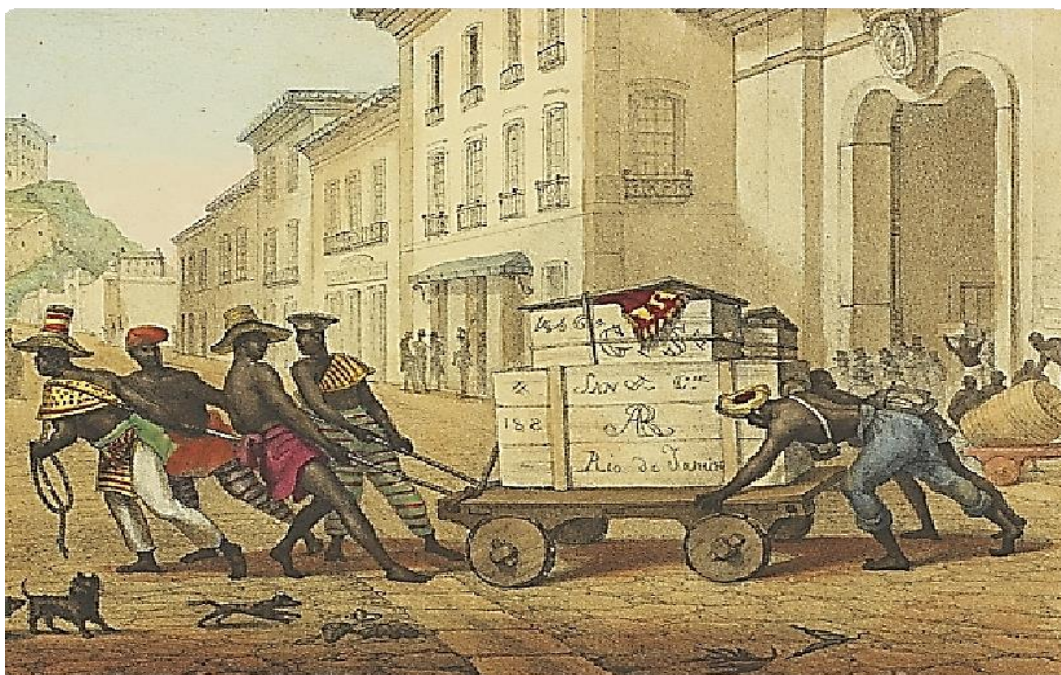
O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. O estereótipo, então, como ponto primário de subjetificação no discurso colonial, tanto para o colonizador como para o colonizado, é uma fantasia e defesa semelhantes – o desejo de uma originalidade que é de novo ameaçada pelas diferenças de raça, cor e cultura [...]. Logo, o estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a *representação* do sujeito [...]" (1998, p. 111-117).

Ao contrário, a pluralismo cultural permite reconhecer a essência identitária dos diferentes grupos por meio de suas formas de ser, pensar e agir, no entanto, estas questões se deparam nos limites da circularidade das chamadas imagens-padrões consumidas como “verdade” mediante ao seu potencial coercitivo incontestável (SALIBA, 1999). A imagem adiante, entre tantos registros criados por Debret, ampara os estigmas a respeito destes sujeitos, mesmo que de forma “cristalizada”.

Assim sendo, a imagem de autoria de Debret se encontra incorporada no capítulo 1 (um) da coleção didática da editora Quinteto e discute os conceitos essenciais aos estudos históricos, evidenciado no quadro temático denominado de – “*Tempo e História*” –, por intermédio do texto base uma espécie de linha do tempo destacando as principais transformações sociais ocorridas no decurso do tempo e como nós historiadores e professores de História, compreendemos o tempo histórico.

¹⁰¹ Conforme Bhabha, a ambivalência é paradoxal, visto que a fixidez como *signo* da diferença colonial é uma forma de representação oposta que indica “rigidez e ordem imutável, como também desordem, degeneração e repetição” (1998, p. 105). Portanto, o estereótipo, que é sua principal arma, constrói uma *ideia* e garante sua validade. Deste modo, o cenário traumático marcado pela diferença histórica, cultural ou racial contribui para que o poder colonial se caracterize pela *imagem* do atraso. Dito isto, a fixidez é favorecida pelo processo de ambivalência que permite que o estereótipo seja usado como uma importante estratégia de dominação e controle mesmo depois do fim do colonialismo.

Figura 19 – Escravizados no trabalho



Fonte: Dias; Grinberg; Pellegrine (2018e, p. 15).

A cena em destaque está unida ao texto de apoio e aponta sua relação com o objetivo do conteúdo do capítulo indicando a partir disto o registo de autoria de Debret. No primeiro plano, a imagem evidencia o árduo trabalho realizado por homens negros escravizados e salienta o fluxo urbano, bem como o transporte de cargas pesadas e mercadorias. Neste sentido, o artista de cenas históricas deixa subscrito o seu desejo, cujo interesse é reforçado nas concepções de Lima e Coli (2007), ao afirmarem que se a pretensão do artista era inscrever o seu nome na lista de “benfeitor estrangeiro”, o mesmo conseguira, dado que os seus registros o ligaram concretamente a nossa História.

Ainda que se questione que seus registros podem não ser frutos totalmente de sua experiência nos trópicos, cujo olhar obedece a uma ordem “natural” do ponto de vista evolutivo firmado na noção de progresso (LIMA, 2007). De acordo com a autora, o interesse de Debret era mais do que um simples registro da sociedade brasileira no início do século XIX, mas sim, a sua real pretensão era de “informar” e “fixar” um Brasil segundo o seu próprio entendimento. Sobre isso, Pesavento explica que:

A rigor, todas as sociedades, ao longo da história, produziram suas próprias representações [...]: trata-se da elaboração de um sistema de ideias-imagens de representação coletiva mediante o qual elas atribuem uma identidade, estabelecem suas divisões, legitimam seu poder e concebem modelos para condutas de seus membros (PESAVENTO, 1995, p. 16).

Deste modo, as imagens criadas por Debret revelam um cenário pretensamente construído sob a sua própria perspectiva, procurando, a partir disto, se “perpetuar” nas páginas da história. As cenas produzidas pelo artista buscaram mostrar o cotidiano brasileiro em distintos espaços e conseguiram se distanciar da imagem anterior que “detinha” os escravizados apenas nas porções rurais, porém foram representados em diferentes lugares e tipos de trabalho. Entretanto, tais construções precisam ser analisadas com dedicação e rigor, já que a sua ambição é colocar-se como “verdade”. Logo:

Aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças. Implica que esse grupo vai impor sua maneira de dar a ver o mundo, de estabelecer classificações e divisões, de propor valores e normas que orientam o gosto e a percepção, que definem limites e autorizam os comportamentos e os papéis sociais (PESAVENTO, 2005, p. 41).

Diante do exposto, as imagens canônicas de Debret buscam legitimar uma elite aristocracia formada por homens brancos e escravocratas. Na cena nominada – *“Escravizados no trabalho”* –, revela-se que o transporte de cargas em equipamentos de rolagem manual era uma atividade comum realizada por mão de obra escravizada. Somando-se a este conjunto, a cena evidencia, também, uma paisagem com intensa movimentação do trabalho fatídico de homens negros e animais correndo, colocando um pouco mais afastado outros homens que parecem conversar.

Estes aparentemente bem trajados, partilhando do cenário maior de estruturas modernas que remetem a matriz da mentalidade europeia, demonstrando com isso o desejo de firmar a noção de “civilidade”. sucintamente, as imagens de autoria de Debret cristalizam as relações sociais entre escravizados e escravizadores, bem como a relevância do seu papel no processo de formação em nosso país, “aprisionando-os” numa condição de submissão. Neste sentido, os valores herdados a partir das crenças e costumes do mundo ocidental cristão alicerçados nos ideais eurocentrado conferem às cenas de Debret sua legitimidade. Como resultado deste processo, alcança a fixidez, conforme nos alertou Bhabha (1998).

Assim, as imagens canônicas de autoria de Debret amparam os estereótipos por apresentarem um olhar limitado e restrito das sociabilidades brasileiras, cuja repetição exaustiva pode ser lida e interpretada como realidade do Brasil na primeira metade do século XIX. Contudo, elas conseguem nos expor apenas parte de nossa história e, por certo, com base nos anseios atuais, podem gerar incômodos e rejeição por parte dos alunos afrodescendentes, gerando desafios para o professor de História.

À vista disto, por meio da análise atenta das coleções didáticas do professor de História foi possível perceber a presença acentuada das imagens do artista, cujo intuito conforme já evidenciado tende a aprisionar os sujeitos negros em uma situação de dor e dominação revelando ser um olhar restrito e danoso a respeito dos sujeitos negros, uma vez que em todas as cenas do pintor francês o negro é colocado fora das benesses da sociedade ou quando não mostra uma certa docilidade e aceitação de sua subserviência.

Como consequência, as imagens do artista naturalizam os estereótipos destes sujeitos, limitando-os ao jugo colonial, sem esforço e sem vontade alguma. Ademais, para além de seus aspectos enciclopédicos, as imagens de autoria de Debret falam de um Brasil com “costumes ainda pouco desenvolvidos, atado à terra e uma economia muito incipiente e, por fim, permeado por uma religiosidade por vezes grotesca” (LIMA, 2007, p. 283). Embora Debret tenha criado cenas inventivas das sociabilidades brasileiras durante a primeira metade do século XIX, elas contam parte de nossa história, mesmo instigadas pela mentalidade europeia.

Deste modo, reforça-se que o êxito dos estereótipos depende da posição do poder que membros de uma sociedade dispõem, confrontá-los não é simples, dado que não depende inteiramente “dispositivos legais ou campanhas educativas” (SILVA, 2009, p. 24). Em concordância com o autor, isto nos mostra a necessidade de ações mais efetivas que envolvam setores públicos, programas (PNLD) e um olhar dirigido a uma Educação das Relações Étnico-Raciais em nosso país, possibilitando, assim, mudanças importantes para os alunos negros, mas das demais etnias.

4.2 As marcas coloniais no tempo e a arte de (res)existir

A escravidão consiste na dominação de uma pessoa a outra, de maneira que o escravizado é visto não só como uma prosperidade, bem como sua vontade está sob o jugo de seu opressor por meio da coerção e exploração (PINSKY, 2010). Para o autor, “esse tipo de relação não se limita, pois, à compra e venda da força de trabalho”, como acontece na atualidade, no qual “o trabalhador fornece sua força de trabalho ao empresário por um preço” (2010, p. 11) determinado, porém, retém sua liberdade formal.

Nesta lógica, a escravidão converte o ser humano em propriedade, outrossim, fazendo com que se anule “o seu próprio poder deliberativo”, isto denota que o escravizado “pode ter vontades, mas não pode realizá-las” (2010, p. 11). Com base no autor, a escravidão não é um mero fato que se restringe ao passado, sendo possível encontrar os seus resquícios no tempo presente quando observamos que as relações sociais permanecem mediadas por níveis

hierárquicos e que definem diferenças entre o trabalho manual e intelectual. Ou, ainda, quando se define habilidades específicas para alguns sujeitos¹⁰². Por isto, não podemos esconder o problema, contudo procurar compreender o contexto do qual estes sujeitos fazem parte, de tal modo que se evidenciem suas ações.

Nos reportando a Pinsky (2010), é necessário perceber o problema e buscar soluções, já que o não confronto destas questões pode nutrir situações na atualidade vistas como “normais”. Logo, a análise proposta nesse nosso trabalho é mostrar que a repetição e circulação de imagens coercivas nos livros didáticos (SALIBA, 1999) conseguem amparar um olhar cristalizado a respeito dos sujeitos negros no país. Esta perspectiva revela um olhar limitado e propositalmente intencional sobre as ações e lutas destes indivíduos, pois mesmo diante de avanços importantes, muito ainda precisa ser feito.

Ao analisar as imagens de autoria de Debret percebemos o peso do escravismo e diferenças seculares presentes em nossos dias, cujo interesse parece querer “aprisionar” os sujeitos negros em uma sequência contínua de subordinação. Desta forma, a partir de um brevíssimo recorte, a escravidão no Brasil se iniciou com a chegada dos colonizadores portugueses, sendo sua prática já conhecida por eles devido ao cultivo da cana de açúcar e que, por motivos comerciais, passou a ser ampliado.

Pinsky afirma que, antes dos portugueses, não havia registro de relações escravistas nas sociedades indígenas. “Os casos esporádicos de cativos feitos após lutas entre tribos não afetavam a estrutura econômica nem as relações de produção no grupo vencedor” (2010, p. 12). Então, podemos concluir que a escravidão surge no Brasil em virtude da presença dos colonizadores portugueses, impulsionados pela ambição mercantil que tinha o propósito de ampliar o mercado. Como consequência, a mão de obra antes realizada pelos povos nativos foi substituída pelo a do negro africano.

Esta, por sua vez, passou a ser concedida como mercadoria e como qualquer outro objeto, ainda que “animado”. Assim sendo:

Vertido em objeto, e desumanizado, e aprisionado no mundo das diferentes mercadorias, o cativo africano é mais facilmente atirado no mundo das diferenças escravas. As diferenças humanas - as etnias, sua cultura original no continente africano – serão diluídas ou apagadas em favor de um novo tipo de diferença que o remete ao mundo dos objetos, um objeto de cor negra que pode ser facilmente trocado por outros objetos de várias cores. A diferença pela cor afirma aqui a sua presença no

¹⁰² A exigência de competências específicas gera um quadro de desigualdade e sustenta a distinção social entre aqueles sujeitos que possuem ou não possuem tal conhecimento (PINSKY, 2010).

centro do palco da escravidão. Será ela que comandará o impiedoso espetáculo (BARROS, 2019, p. 77).

A partir do autor, o tráfico de africanos para a porção da América portuguesa representou enormes vantagens aos colonizadores e fez com que a sua mão de obra fosse empregue nas mais diferentes atividades, tais como: na produção de açúcar, no café, no algodão, no transporte de cargas, nas construções e pavimentações públicas, nas marcenarias, nas barbearias, nos ferreiros, nos sapateiros, nas vendas e tantos outros trabalhos realizados nos diversos espaços rurais e urbanos, se tornando a base da economia brasileira por mais de três séculos.

Esse extenso período marcado por um sistema perverso e desumano mostra no tempo presente profundas diferenças, das quais são expostas pela cor e as condições de vida destes sujeitos. As cenas construídas por Debret na primeira metade do século XIX nos evidencia uma sociedade assente aos sintomas de mentalidade europeia em que mesmo tentando uma forma de atenuar a dureza da realidade a qual vivenciou através do intenso colorido de suas aquarelas, o artista deixa sobressair a dor e o sofrimento desta população.

No geral, as imagens de Debret indicam os diversos tipos de serviços desempenhados pela população negra no Brasil durante o início do século XIX e realçam em suas cenas o uso da força física e ocupações desprezadas por serem vistas como indignas. Diante disto, as imagens de autoria do artista são incorporadas acentuadamente nos livros didáticos de História e, na maior parte das coleções, não apresentam nenhum tipo de ligação com os textos escritos ou mesmo uma descrição que sugira uma reflexão mais profunda a partir delas.

Sendo assim, acabam restritas a uma análise rasa e superficial do que as representa ou, quando não, são colocadas em uma posição de destaque em relação a outras imagens acerca dos sujeitos negros. Neste contexto, não é que as imagens obrigatoriamente devam estar conectadas ao texto, afinal, elas por si só podem ser consideradas um texto. Contudo, apesar de independentes, imagem e texto escrito se completam, ignorar isto pode comprometer o entendimento de ambos (KNAUSS, 2006).

Ao se tratar de um livro didático criado para o propósito de auxiliar os professores em sala de aula, isto é, dirigido ao ensino, é primordial trazer este diálogo, dado o seu poder determinista, como bem nos alertou Elias Saliba (1999). Embora o autor tenha afirmado ser um dos desafios dos professores de História na atualidade “quebrar” com o determinismo destas imagens, é crucial que os livros didáticos também possam estabelecer relação das mesmas com os conteúdos incorporados, visto a natureza de seu papel.

Considerando que as imagens canônicas conseguem instituir uma ideia sobre os sujeitos representados, é primordial que o professor de História se esforce para desfazer o seu determinismo. Logo, o conformismo evidenciado nelas nutre uma ideia de permissividade, o que não condiz totalmente com as distintas realidades e relações que foram sendo construídas entre colonizadores e escravizados. Isto não significa uma tentativa de suavizar o processo de escravização, muito pelo contrário, quer evidenciar que, apesar do cenário de dor, exploração e castigos, havia um movimento de resistência. Ainda que silencioso.

De acordo com Pinsky (2010), é um equívoco dizer que os negros africanos vieram para cá, eles foram trazidos. Esta diferença entre os termos destacados para o autor revela 2 (dois) pontos primordiais: o primeiro, em sua opinião, talvez, o mais doloroso, por compreender que estes sujeitos não tiveram nenhuma escolha, mas foram “arrancados” de sua terra e de suas origens. E, segundo, do assustador sistema escravista desenvolvido no Brasil. Ante o exposto, o autor explica que:

“[...] a ausência de mão de obra em uma escala suficiente, obediente e de baixo custo operacional, para que o projeto da grande lavoura se estabelecesse adequadamente. Se essa mão de obra fosse uma mercadoria em cima da qual os mercadores pudessem ganhar, comprando barato e vendendo caro, melhor ainda” (PINSKY, 2010, p. 23).

Neste sentido, a mão de obra do negro africano foi trazida para o Brasil com o intuito de ser utilizada como força de trabalho obrigatória no sistema de plantações agrícolas (grandes lavouras). Daí a preocupação não era garantir a subsistência dos produtores, mas sim de produzir para o mercado, neste aspecto a agricultura de subsistência era vista como um desperdício de investimento sendo então direcionado as ações para a sua eficiência e objetivos dos grandes cultivos, no qual estava inserido no projeto mercantilista da época que visava atender às exigências do mercado externo.

Ademais, este sistema de produção revela um modelo de trabalho coletivo, cuja base obedece a um comando unificado e possui uma estrutura de poder que se concentra nas mãos de um pequeno grupo de famílias que são proprietárias de grandes latifúndios e escravizados. Deste modo, o trabalho compulsório se desenvolvia sob regime de vigilância contínua feita por feitores e agregados, com escalas de “horários, tarefas, ritmos e turnos de trabalho [...] determinados pelo proprietário e sua equipe” (PINSKY, 2010, p. 24).

Barros (2019) comunica que os mitos científicos, sobretudo o de origem religiosa, viabilizaram a difusão do racismo no decorrer dos séculos XVIII e XIX. O autor diz que, por meio do naturalista sueco chamado Lineu, houve a primeira classificação racial das plantas, que do mesmo modo foi responsável pela divisão da humanidade em 4 (quatro) raças: americana

(nativa), asiática, africana e europeia. O autor diz, ainda, que ao fazer esta divisão, o naturalista acrescentou os seguintes valores: “negligência” e “submissão ao despotismo” para os negros; a “engenhosidade” e “civildade” para os europeus; a “melancolia” e a “tendência para se sujeitar a opiniões e preconceitos” para os asiáticos.

A classificação feita por Lineu “unia características psicológicas e morais a aspectos físicos, construindo uma escala de valores tendenciosa que influenciaria outras classificações no século seguinte” (BARROS, 2019, p. 76)¹⁰³. A partir disto, esta concepção é desdobrada por outros autores e coloca os brancos como detentores de engenhosidade e inventividade capazes de produzir ciência e conduzir o processo de desenvolvimento, transformação e evolução, do mesmo modo que eram portadores da legitimidade. Assim sendo, eram afastados de quaisquer representações negativas, já que eram apontados como os condutores naturais da civilização.

Por outro lado, o negro africano era classificado pela sua submissão, preguiça e negligencia, no qual clamava pela participação dos brancos no encaminhamento de seus destinos, os habituando ao trabalho. Surge daí uma base de pensamento pretensamente científica para sustentar as visões racistas do mundo humano, tendo por referência a cor da pele. Nesta perspectiva, a noção de escravizado, logo, o negro, como diferente, foi construída por uma imagem cada vez mais ampliada e que se converteu, então, numa mercadoria potencial para traficantes e escravizadores (BARROS, 2019).

O negro foi assim desumanizado e introduzido no mundo das coisas. Com base nos autores aqui mencionados, as construções em torno da imagem do negro africano como estratégia ajustada aos interesses comerciais são obviamente apenas um dos lados de uma série de questões muito naturalizadas que dificultam o acesso aos saberes produzidos por estes sujeitos. Nesta ótica, é muito comum colocar estes indivíduos numa mesma etnia, embora existam documentos que detalhem as distintas etnias trazidas do continente africano para o Brasil.

Apesar destes documentos revelarem uma certa preocupação na identificação das diferenças étnicas, o intuito era otimizar as práticas de trabalho, buscando separar as etnias segundo as aptidões para determinados tipos de serviços e não por considerar suas

¹⁰³ Para o autor esta categorização serviu como sustento para alimentar o racismo, cujas especificações apresentavam as quatro raças de *Homo Sapiens* como: 1) Americano: moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito e de corpo pintado; 2) Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e preceitos, usavam roupas largas; 3) Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes, unta o corpo com óleo ou gordura, as mulheres possuem vulva pendente e quando amamenta, seus seios se ficam moles e alongados; 4) Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, inteligente, inventivo, é governado pelas leis e usam roupas apertadas.

particularidades africanas. Portanto, a finalidade era puramente utilitária e visava atender a operação dos diferentes trabalhos coloniais. Segundo Barros (2019), os registros textuais de Debret sobre a categoria dos negros de *minas* são ambíguos em sua origem e recepção, pois os *mina* eram oriundos da Costa do Ouro.

Ou mais conhecido, como Costa da Mina. A presença desta etnia durante o Brasil Colônia se deu a partir do século XVIII, em decorrência das descobertas do ouro em Minas Gerais, tornando o negro *mina* cobiçado, visto o seu conhecimento técnico em relação a extração de ouro. Na Bahia, os *mina* eram os africanos oriundos da Costa do Ouro, já no Rio de Janeiro esta denominação era usada para todos os escravizados “não-bantus, isto é, sudaneses” (BARROS, 2019, p. 85).

Em todo o caso, o autor salienta que estas questões mostram que na formação referente à população escravizada no Brasil na passagem dos séculos XVIII e XIX, a diversidade étnica de africanos trazidos forçadamente para cá foi muito descuidada, dado o objetivo, conforme já explicitado. A mistura feita por Debret por meio de suas construções durante sua estadia¹⁰⁴ ocultou a subjetividade destes sujeitos, excluindo suas identidades, diferenças étnicas e colocando-os numa única forma, quase que como objetos cinematográficos, sem vida, sem vontades¹⁰⁵ e parte do mundo inanimado.

É importante lembrar que existem vários fatores que visam limitar os saberes produzidos por estes sujeitos e que prevalecia de imagens que corroboram com o amparo dos estereótipos, é um projeto pensado e instituído pelos ideais de colonialidade que é dependente da fixidez (BHABHA, 1998). Contudo, estes sujeitos buscam defender-se por meio da arte (res)existir e, mais uma vez, realçar que houve não só obediência, mas também luta e resistência.

O desejo pela liberdade fez com que estes sujeitos agissem por diferentes vias, desde fugas, criações de quilombos, confrontos armados, silenciosos, furtos, sabotagem, negações, infanticídios, suicídio entre outros. Entretanto, as imagens de autoria de Debret aprisionam o negro a um olhar passivo, submisso e alheio a situação que lhes eram impostas, evidenciando em muitas cenas uma tristeza profunda ou preguiça. Estas construções assim nos fala somente parte de uma história muito mais complexa que ultrapassa os limites do quadro do

¹⁰⁴ Reforçamos que Debret permaneceu por mais de uma década no Brasil (1816-1831).

¹⁰⁵ Vale enfatizar que existia todo um aparato jurídico que impedia o escravizado de possuir vontade própria, dar queixa de seu escravizador, formar agrupamentos e incentivar a desobediência, constituir família ou reivindicar direitos básicos (PINSKY, 2010).

artista, visto que apesar de considerados mercadorias, objeto ou coisa qualquer eram movidos por vontades e desejos levando muitas vezes ao confronto direto com os seus escravizadores.

Neste entendimento, o negro escravizado no Brasil foi, antes de tudo, um articulador mesmo após a abolição (SANTOS, 2013). Isto nos mostra que graças a capacidade de se organizar que persiste até aos nossos dias, o povo negro se mantém articulados e vem travando um movimento que tenciona os órgãos públicos por reparações e atualizações nos diversos setores da sociedade, bem como inserindo o apoio da sociedade civil como todo e atualizações e o cumprimento de leis já criadas em prol da emancipação dos saberes.

As distintas oposições empregadas por estes sujeitos, desde o aparecimento de quilombos e negociações, realçam o escravizado como aquele que é capaz de organizar e conduzir sua própria vida. Neste sentido, os quilombos, os mocambos e outros refúgios passam a ser lugares de resistência em que se vive, trabalha e cultiva suas origens. O aumento dos atos de resistência fez com que muitos escravizadores, temerosos, buscassem conter as rebeliões mediante negociações, utilizando-se de meios para conceder pequenos benefícios com o intuito de conter os atos de “rebeldia” e evitar grandes prejuízos.

Sendo assim, a concessão de pequenas porções de terras para o próprio proveito¹⁰⁶, como também o descanso semanal, momento em que poderiam trabalhar em suas terras, além de poder, exercer os ritos religiosos, embora, ligados aos preceitos cristãos, instituto pelo catolicismo, ajudando-os a usufruir de pequenos benefícios. Todavia, não podemos nos esquecer de que mesmo havendo tais acordos, isto evidencia que o interesse dos escravizadores¹⁰⁷ era o lucro comercial e, igualmente, garantir a disciplina (VERAS, 2015).

As marcas coloniais no tempo revelam uma população negra dinâmica não só no sentido de subserviência, como também nos atos de “rebeldias” e nos usos de artifícios que estavam ao seu alcance mostrando que em determinadas realidades escravizados e escravizadores seguiam uma via de negociação, ainda que para o escravizador representasse um benefício maior. Contudo, isto nos conta sobre “a capacidade de criar ou preservar espaços dentro de um sistema” (REIS; SILVA, 1989, p. 16), que tende a cristalizar o nosso olhar por meio de uma produção historiográfica vigente nos livros didáticos de História, visto que

¹⁰⁶ Conhecida por “brecha camponesa” (VERAS, 2015). De acordo com Reis e Silva (1989), a “brecha” poderia interessar aos escravizadores como fator de redução de custos e controle social, mas o seu entendimento deve ser sempre analisado como objeto de disputa.

¹⁰⁷ Vale salientar que o termo escravizador aqui utilizado substitui o termo “senhor” ao qual corresponde aquele que escraviza.

habitualmente apresentam o escravizado como um objeto, sem vontades, sem desejo e dissociado deste contexto.

Nas concepções dos autores, a abordagem sobre a escravidão a partir do escravizado pode ser deparar com vários problemas, o mais lamentável deles é a carência de fontes. Em tal caso, historiador e professor de história trabalham “com as fontes que encontram, não com a que deseja” (1989, p. 14). Neste sentido, a historiografia apresentada nos livros didáticos de história tem esquecido de colocar estes sujeitos em cenas de movimento, pois mesmo que indique algumas de suas façanhas, termina se esbarrando no fenômeno histórico “preso” aos ideais eurocêtricos.

A falta de documentos que possam nos ajudar a aprofundar estes aspectos acaba por alimentar a superioridade branca, deixando de evidenciar que muitas das estratégias usadas por estes sujeitos revelam a habilidade de manejar, barganhar, conquistar e garantir sua sobrevivência. Ante o exposto, os atos de desobediência forçavam os proprietários de escravos a conceder estas pequenas conquistas com o propósito de conter grandes rebeliões, fugas em massa e pesados prejuízos.

Desta forma, “a capacidade de opor-se aos projetos do senhor foi, algumas vezes, muito forte. Nem sempre os poderosos senhores ou seus prepostos, conseguiram, mesmo no campo estrito da produção, impor suas vontades, ritmos e interesses” (REIS; SILVA, 1989, p. 19). Conforme os autores, os escravizados lutaram para adquirir, manter e ampliar suas conquistas. Logo, já não é possível pensar o escravizado como aquele sem inteligência e capacidade “de conquistar espaços ou de ampliá-los segundo seus interesses” (REIS; SILVA, 1989, p. 15).

Assim, “qualquer indício que revele a sua capacidade [...], deve ser valorizado” (REIS; SILVA, 1989, p. 15). Por isto, a repetida história dos castigos e obediência amparam os estigmas e estereótipos sobre estes sujeitos. No entanto, podemos perceber que um dos atos de maior “rebeldia” destes foi a formação de quilombos espalhados em diversas regiões do Brasil, caracterizados como pequenos núcleos de povoamento, organizados e voltados para a solidariedade grupal (REIS; GOMES, 1996).

Em síntese, os quilombos foram e ainda são símbolos de resistência, cujo entendimento não deve se limitar à tradição palmarina. Daí, é primordial que se discuta a circularidade das imagens ligadas a estes sujeitos e como estas corroboram com a emancipação dos saberes ou acabam por alimentar um olhar estereotipado sobre os mesmos. Nesta acepção, distanciar-se das marcas coloniais e evidenciar novas formas de compreensões é um passo relevante para efetivação de uma Educação Étnico-Racial em nosso país, buscando por meio

destas reflexões construir novas possibilidades das quais envolvem diferentes formas de saber, viver e sentir o mundo.

Segundo Backes (2013), existem 2 (dois) tipos de ressignificação que possuem o mesmo peso, já que um se refere à luta histórica destes sujeitos, na qual tem a intenção de alinhar o ensino e aprofundar estes aspectos, e, o outro, corresponde às experiências positivas. Esta última se encontra em curso e tem demonstrado resultados muito animadores, visto que o crescimento da representação negra na sociedade atual amplia a necessidade de mudanças no cotidiano escolar.

Isto, por sua vez, reforça que “os afro-brasileiros sempre resistiram à imposição da cultura branca” (2013, p. 17), cujo momento vem possibilitando conquistas relevantes. Portanto, é essencial estarmos atentos ao que permanece nos livros didáticos acerca desta população, dado a determinação dos dispositivos legais e diretrizes que regulam a nossa educação. Ainda que tais materiais didáticos passem por um processo de seleção mediante edital e sejam avaliados por meio de critérios.

No qual afirmam “retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país”, estando “[...] livre de estereótipos ou preconceitos [...]”, assim como discutir as “relações étnico-raciais, [...], questões do cotidiano e dos direitos humanos em múltiplos contextos históricos [...]” (BRASIL, 2020, p. 11, 14 e 23), precisam ser analisados. O ato de ressignificar a ideia de raça exige para estes sujeitos um lugar na história em que possam construir novos enunciados e se afastem de visões limitantes e estereotipadas.

Nesta perspectiva, ao conferir um caráter político à raça, o movimento negro reivindica:

[...] a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcida, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar de inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2019, p. 22).

Neste sentido, o movimento negro brasileiro pode ser entendido como um sujeito coletivo que elabora identidades, cujo propósito revela, por intermédio de práticas, suas vontades e cria identidades marcadas por interações, reconhecimentos mútuos e de arranjo adaptável. Ante o exposto, o movimento consegue produzir discursos, reordenar enunciados, nomear anseios emitidos ou articulá-los de maneira que os seus indivíduos se sintam representados diante de novos significados. Então, se abrindo para o debate, o conflito e as mudanças, proporcionando novas ações.

É oportuno salientar que não pretendemos fazer aqui uma análise conceitual do movimento negro brasileiro, mas apontá-lo como importante articulador das dimensões mais reveladoras de sua natureza emancipatória, reivindicatória e afirmativa, se transformando em “um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais” (GOMES, 2019, p. 23) e que ao passar da história tem atravessado gerações. O movimento negro brasileiro se denomina como um educador e se destaca por trazer à cena uma visão emancipada e não inferiorizada sobre os seus sujeitos.

Buscando indagar a partir disto a responsabilidade e o compromisso dos órgãos públicos na superação das desigualdades raciais. Nilma Gomes afirma que o movimento negro brasileiro é um educador “porque gera conhecimento novo, que não só alimenta as lutas e constitui novos atores políticos, como contribui para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam no seu conjunto” (2019, p. 10). Segundo a mesma autora, o movimento surge ao lado de outros movimentos sociais na década de 1970 e se consolida como relevante articulador das lutas emancipatórias e produção de saberes.

Desta forma, ao relacionarmos o movimento negro educador a esta pesquisa, propomos evidenciar a lentidão da política educacional brasileira em responder adequadamente estes sujeitos, cujo esforço ocorre muitos casos por meio dos próprios recursos daqueles que estão ligados ao movimento ou são desejam contribuir com estes avanços. Ademais, as iniciativas de projetos, oficinas, produções de materiais para estudos visam corroborar com a valorização da cultura negra em nosso país.

Em virtude disto, é nosso objetivo analisar de que modo as imagens de autoria de Debret amparam estigmas e estereótipos sobre os sujeitos negros no Brasil nos livros didáticos de História. Assim, o nosso desejo é perceber como a repetição das cenas construídas pelo referido artista através da fixidez dos estereótipos determina a nossa forma de compreendermos estes sujeitos. Ao passo que destacamos a atenção que devemos ter com estas imagens nomeadas por Elias Saliba (1999) de imagens coercivas devido ao seu determinismo.

É fato que o Ensino de História no contexto brasileiro passou por muitos desafios e, no percurso escolar, como componente, tem enfrentado modificações relevantes, do qual não é mais só um estudo decorativo ligado às ocorrências do passado, ainda que a sua referência básica seja esta¹⁰⁸. Contudo, os atuais desafios exigem mudanças profundas de postura e entendimentos (epistemes) que não se baseie unicamente na superioridade racial do homem

¹⁰⁸ Assim, lembramos que a matéria-prima para o trabalho do historiador e do professor de História é o tempo.

branco, europeu e cristão, seguida de uma ordem cronológica de acontecimentos grandiosos, porém possa partir da sua própria realidade racial (BITTENCOURT, 2018).

Deste modo, observamos que o ensino não é um campo fixo e conservador, daí, a escola é um lugar de tensões, reparações e curas. Para Nilma Gomes (2019), enquanto espaço de formação humana das mais diferentes gerações e grupos étnicos, de origens socioeconômicas variadas e de caráter laico, a insere no processo de luta orientada em uma Educação das Relações Étnico-Raciais. A observância destes aspectos foi uma conquista do movimento negro educador e é resultado de um longo e árduo contexto que revela a articulação dos grupos não hegemônicos, que ficaram de fora deste sistema.

Logo, a exigência por reparações históricas visa que o estado e a sociedade como um todo busquem formas de “ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista”, igualmente das políticas explícitas “de branqueamento, de manutenção, de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição” (BRASIL, 2004, p. 11).

Assim, se espera que tais reparações possam servir de combate ao racismo ou qualquer forma de discriminação no Brasil. Retomando o diálogo com a autora Circe Bittencourt (2018), ela aponta que na trajetória escolar o componente curricular de História esteve (e está) sujeita a embates, não só por condições físicas das escolas públicas brasileiras, mas do mesmo modo pelas complexas correntes políticas que vem mantendo constante disputa.

Neste cenário, a luta do movimento negro educador é primordial, visto que, além de combater casos de dor, constitui-se um dos principais atores políticos no sentido de reeducar o imaginário (GOMES, 2019). Conforme a autora, reeducar o imaginário a partir das Relações Étnico-Raciais em nosso país é tratar de dores, medos, mágoas e ressentimentos, nos quais foram e continuam sendo gerados no tempo, cujo privilégio de uns revela a face da marginalização imposto ao outro.

Somente assim poderemos definir que tipo de saber desejamos e a sociedade queremos construir. Por isso, discutir as imagens canônicas de Debret incorporadas nos livros didáticos de História significa analisar, antes de mais nada, a modalidade e os níveis de indecência europeia nas páginas escolares. Este aspecto chama muita atenção e remete à

necessidade de um letramento racial¹⁰⁹ no Brasil, dado que, percebendo o livro como a materialização da Base¹¹⁰, espelha em nós, professores e alunos, o seu caráter eurocêntrico.

Ante o exposto, verificamos que as mudanças, apesar de significativas, acabam esbarrando em um ensino de história firmado em base eurocêntrica, o que aumenta os desafios para aqueles que se encontram em sala de aula e para aqueles que irão recepcionar estes saberes. A partir disto, é notória a cristalização de imagens e conteúdos históricos inseridos nos livros didáticos, no qual acaba impedindo a concretização de leis já criadas e determinadas pelas diretrizes educacionais.

Como documento mandatário a BNCC salienta que “cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana [...]” (BRASIL, 2017, p. 19). Deste modo, encontra-se entre estes temas: o Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012, Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Este último tem a finalidade de propagar a produção de conhecimento, da mesma forma assumir “atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidades” (BRASIL, 2004, p. 31) e busque o fortalecimento de práticas democracia.

Neste sentido, o primeiro parecer trata das normas educacionais fundadas nos Direitos Humanos, no qual incide sobre cada um dos sujeitos, responsabilidades individuais e coletivas que preservem a igualdade e a defesa da dignidade humana em sua diversidade. No que diz respeito às 2 (duas) leis, a primeira alterou o documento da LDB e passou a incluir o estudo obrigatório dos povos indígenas. Este conjunto de leis indica a urgência e necessidade de combater o racismo e estereótipos que marcam negativamente estes povos.

Por isso, é fundamental que se repense as práticas de ensino e se comprometa com uma Educação voltada às Relações Étnico-Raciais, do qual se busque rompa com “o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira” (BRASIL, 2004, p. 18). Sendo o Brasil um país multiétnico e

¹⁰⁹ Será aprofundado no tópico seguinte.

¹¹⁰ Lembramos que a mesma passou por atualizações durante o governo do ex-presidente Michel Temer, em 2017.

pluricultural, é substancial que não apenas as instituições de ensino, mas toda a sociedade sinta-se parte desta luta.

Neste quadro, instigado pelo movimento negro brasileiro o Ensino de História passa requerer outros entendimentos sobre estes sujeitos, cuja produção material e as imagens nelas apresentadas possam ser capazes de propiciar um saber diversificado, respeitoso e equilibrado de nossa formação histórica, ao mesmo tempo, que seja reconhecido por seus saberes, excluindo de suas representações estereótipos que amparam visões violentas e distorcidas acerca de suas identidades.

Ante o exposto, é preciso entender que os anseios por mudanças e a reivindicação da emancipação dos saberes no ensino de história vêm da atuação do movimento negro brasileiro. Assim, o movimento negro educador tem procurado agir em prol da reeducação de imaginários de si próprio, suscitando novos conhecimentos e exigindo a emancipação dos mesmos. Neste entendimento, o movimento negro¹¹¹ ressignifica e politiza a ideia de raça, percebendo-a como uma construção social, cujas ações possuem foco na população negra, mas não são limitadas a ela.

Logo, se propõe a construir uma sociedade e uma educação com espaços/tempos iguais, democráticos e justos para todos. É notório que o Brasil do século XXI possui um perfil étnico muito diverso e, a partir disso, negar o conflito em favor da liberdade e dos direitos sociais destes sujeitos é reforçar o mito da democracia racial de que existiu uma “comunhão” entre as raças. Decerto, até existiu, porém, incitados e forçados pelos encontros raciais marcados por intensos embates. Por conseguinte, esta visão não só diminui a importância destas lutas como ainda consegue cristalizar um sistema erguido sob a perspectiva da inexistência.

Esta ambivalência¹¹² evidencia o jogo de disputa entre estes grupos sociais hegemônicos e não hegemônicos, nos quais as ações para uma educação com potencial emancipatório revelam a complexa luta e a organização negra no país como cruciais na arte de

¹¹¹ O movimento é composto por grupos não hegemônicos e contra hegemônicos. Possui ambiguidades, vive disputa interna, mas também constrói consensos. O movimento atua nas cinco regiões do país e engloba vários setores da sociedade. Suas ações têm favorecido a ampliação do debate em torno das seguintes questões “[...] racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, [...] educação étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas [...]” (GOMES, 2019. p. 17). Nesse sentido, o movimento negro age como um educador direto e indireto da sociedade, tencionando, sobretudo, a escola, entendida como “uma das principais instituições afetadas por essa tensão, pois ela é socialmente responsável pela transmissão e socialização do conhecimento” (GOMES, 2019. p. 53).

¹¹² Bhabha (1998) afirma que ambivalência é um processo ambíguo, que se nutre das diferenças; por isso, é paradoxal. Logo, na disputa dos referidos grupos, o que ampara as ideias da colonialidade é a fixidez das imagens estereotipadas acerca da população negra escravizada, da qual se mantêm coercitivamente no discurso ou nas representações cristalizadas inseridas, principalmente, nos livros de ensino designado, aqui, por livros didáticos escolares.

(res)existir. Deste modo, a reeducação das Relações Étnico-Raciais nas redes de ensino público do país é necessária e urgente¹¹³, visto que os diversos grupos que compõe o movimento negro educador, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros na realidade brasileira. Assim:

Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo (BRASIL, 2004, p. 14).

Neste sentido, o nosso intuito é destacar no tópico a seguir os desafios impostos ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) na ofertar e na aquisição de materiais e livros didáticos capazes de atender estas novas demandas, ao passo em que se busque avançar nesta temática de reeducar e emancipar o imaginário coletivo construído sob a ótica eurocêntrica rompendo, então, com os estigmas e os estereótipos que envolvem a população negra em nosso país.

4.3 Educação Étnico-Raciais: Embates e desafios

O Brasil adotou uma postura ativa e permissiva diante de uma estruturara racista e discriminatória que perdurou por séculos, cujo reflexo chega aos nossos dias de forma visível e muito negativa, atingindo, sobretudo, os sujeitos negros que constitui a maioria neste país segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)¹¹⁴. Desta maneira, ao discutir políticas públicas de enfrentamento e combate ao racismo aliada à defesa de uma Educação das Relações Étnico-Raciais, é preciso considerarmos os desafios impostos à Comunidade Escolar, assim como o PNLD.

Neste sentido, ao analisar as imagens de autoria de Debret nos livros didáticos de História, é perceptível a necessidade de representações que corroborem concretamente com um olhar ressignificado sobre o passado histórico destes sujeitos. O PNLD como uma das maiores políticas públicas de investimento em nosso país na produção de materiais e livros didáticos, deve procurar formas de adiantar estes aspectos para além do que já existe, pois conforme

¹¹³ Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o combate ao racismo, empenhar-se pelo fim das desigualdades social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais, não são tarefas exclusivas da escola, embora deve-se admitir que como instituição de ensino, a mesma deve tem o papel preponderante na eliminação e emancipação dos grupos discriminados. Dado que, ao propiciar o ensino das Relações Étnico-Raciais por meio de registros culturais diferenciados, permite um espaço democratizado, sadio e justo (BRASIL, 2004).

¹¹⁴ Conforme PNAD Contínua. IBGE - Dados do 2º trimestre de 2023. Elaboração: DIEESE.

ressaltado pelo próprio Guia de 2020, as coleções didáticas não conseguiram avançar nestas questões.

O Brasil só buscou efetivar sua condição democrática com ênfase no princípio da cidadania e dignidade da pessoa humana, depois da Constituição Federal de 1988¹¹⁵, chamada de Cidadã, revelando a partir deste quadro um contexto marcado por profundas diferenças e condutas discriminatórias. Logo, ao discutirmos as representações imagéticas por meio das imagens canônicas de Debret, percebemos que as mudanças envoltas da população negra ainda é pouco, cujo esforço deve ser o de ampliar o respeito e a valorização dos distintos povos que igualmente foram importantes na construção de nossa sociedade.

Por conseguinte, o PNLD tal como o conhecemos hoje é resultado de sucessivas propostas e ações que se empenharam em definir as relações do Estado com o processo de produção de livros didáticos. Todo esse empenho permitiu ao programa um conjunto de mudanças que contribuiu simultaneamente com o seu crescimento enquanto política pública entre os quais podemos apontar: medidas fixas na adoção de livros consumíveis e reutilizáveis¹¹⁶; escolha dos materiais pelo professor; a distribuição gratuita para toda a rede pública de ensino no país e a atuação do Ministério da Educação.

Ao assumir estes atributos, o programa passou a ter que se preocupar em responder não só pela qualidade dos livros e dos materiais didáticos, bem como pelas condições operantes de sua política por meio dos critérios de escolha das coleções, aquisição e distribuição. Neste sentido, o que nos interessa discutir é “o que se quer excluir e por quê? O que se quer incluir e por quê?” (OLIVEIRA; CAIMI, 2018, p. 16). Assim, não podemos esquecer que a ampliação do PNLD foi uma conquista dos profissionais da Educação através do Ministério da Educação, que passou a avaliar de modo sistemático e contínuo os livros didáticos no âmbito nacional.

Por isso a necessidade do debate em torno de sua produção da mesma maneira de sua responsabilidade enquanto política pública no combate às visões estereotipadas e discriminatórias incorporadas nos livros e materiais didáticos. Ademais, na oferta de livros que valorize e respeite os diferentes povos e seus saberes. Verifica-se dentro de sua trajetória que o programa tem se transformado numa política sólida capaz de investir em mudanças que acompanhe o constante “aumento quantitativo, no que se refere o número de obras

¹¹⁵ Outorgada em 5 de outubro de 1988.

¹¹⁶ O Decreto-Lei nº 91.542, de 1985, foi um marco decisivo para fixação dessas medidas. Atualmente, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental Anos Iniciais, os livros didáticos já são consumíveis. Para o Ensino Fundamental - Anos Finais e o Ensino Médio, são livros adicionais consumíveis e reutilizáveis, sendo, então, devolvidos no final de cada ano letivo à escola. Essa devolução ocorre em virtude da ampliação de matrículas (OLIVEIRA; CAIMI, 2018).

encaminhadas pelas editoras para a avaliação e, também, à capacidade de estabelecer ligações entre um processo e outro” (OLIVEIRA; CAIMI, 2018, p. 8).

Diante disto, é preciso definir procedimentos que visem impedir a perpetuação de determinados problemas nas coleções didáticas e com isto se evite a marcante circularidade de representações negativas de determinados sujeitos em relação a outros procurando, então, instigar por meio do processo de seleção parâmetros que atendam concretamente estas novas necessidades. Com base em Oliveira e Caimi (2018), a cada edital de convocação realizado pelo programa, espera-se que, ao ser detectado tais problemas, os mesmos possam receber os ajustes necessários.

Neste entendimento, o programa deve estar atento a estes aspectos e sugerir reformulações, visto que sua principal função é avaliar estes materiais, portanto, como política pública, precisa ter autonomia para criar mecanismos que escapam aos demais documentos reguladores desta produção. Nesta perspectiva, é crucial promover esta reflexão em benefício de uma educação emancipadora e a admissão de uma Educação das Relações Étnico-Raciais a partir dos livros didáticos. A inserção de um ensino de História voltado a esta temática nas obras e nos materiais didáticos tem de ser tratada com urgência.

É preciso destacar que a efetivação de uma Educação das Relações Étnico-Raciais no país não deve ser direcionada tão somente ao PNLD, mas de igual modo às demais políticas públicas e diretrizes que compõem a educação brasileira. Desta forma, de acordo com a trajetória do programa (1996-2018) ocorreram 3 (três) relevantes marcos, o primeiro corresponde a sua efetivação como política pública, o segundo estar ligada a ampliação da representatividade regional no grupo de avaliadores e o terceiro o convênio com as universidades públicas¹¹⁷.

Graças ao Decreto de nº 7.084 de 2010¹¹⁸ o programa passou a ter um caráter de Estado, nas quais os processos de convocação das coleções didáticas a partir daí seriam complementados a cada nova edição por meio de instruções normativas que não só atendiam estes critérios, como também buscava sanar as demandas pontuais (OLIVEIRA; CAIMI, 2018). Por este motivo, as autoras afirmam que ao:

¹¹⁷ O primeiro marco realça a atuação do MEC, cuja finalidade é identificar lacunas nestes materiais distribuídos e buscar aperfeiçoá-los. O segundo aspecto refere-se ao envolvimento dos professores da Educação Básica no processo de seleção, antes restrito aos professores universitários, assim como determinadas regiões e, por fim, à parceria com as universidades.

¹¹⁸ É importante salientar que este Decreto assinado pelo Governo Lula no ano de 2010 foi revogado pelo Decreto Nº 9.099 de 2017, assinado pelo ex-presidente Michel Temer.

[...] definir o PNLD como política de Estado e não de governo, defende-se que suas ações tenham caráter mais permanente e sistêmico, indo além de escolhas de ocasião ou medidas conjunturais para responder à agenda política interna. Ainda que a produção, avaliação e distribuição de materiais didáticos por meio do PNLD se configurem como ações em constante movimento e confirmem espaço para as inovações e atualizações, não se pode renunciar ao compromisso ético e político do Estado brasileiro com a democracia, a cidadania, o pluralismo de ideias, a justiça social, os direitos humanos, enfim, com os valores civilizatórios e republicanos que são pautados e consensualmente considerados como essenciais nas sociedades contemporâneas (OLIVEIRA; CAIMI, 2018, p. 11).

Sendo assim, o programa admite a pertinência do seu papel perante a sociedade brasileira e o seu compromisso frente à sua essência política. Logo, o Parecer de nº 3/2004 deve constituir também um ponto de atenção na aprovação e recomendação destes materiais escolares. O referido parecer determina um ensino direcionado para as Relações Étnico-Raciais, cuja prática propicie a reparação, reconhecimento e valorização de todos os alunos negros e não negros por intermédio da oferta gratuita de livros didáticos voltados a esta temática.

Neste sentido, a mudança de comportamento e mentalidade exige ações mais concretas mediante um “trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais” (BRASIL, 2004, p. 13). A partir disso, precisamos nos reeducar racialmente e desatar os “nós” que nos atrapalham compreender outras possibilidades. Nesta acepção, devemos “desaprender quase tudo que nos foi dito e ensinado sobre a história racial e racializada” de nosso país (CONCEIÇÃO, 2023, p. 8).

Deste modo, é preciso pensar um Ensino de História questionador e mais próximo da realidade, no qual busque confrontar o legado de dominação imposto pelos grupos hegemônicos de base eurocentrada (QUIJANO, 2005). Pensar em um Ensino de História contra hegemônico é considerar os diferentes povos responsáveis por nossa formação histórica, e isto, é sem dúvidas, provocador. No entanto, é necessário e urgente diante dos anseios por respostas e outros olhares no lugar daqueles que se amparam na fixidez da colonialidade para continuar se perpetuando no imaginário coletivo, minando de forma intencional a própria identidade destes sujeitos (BHABHA, 1998).

Portanto, temos de discutir estes embates e desafios que são apresentados não só ao PNLD, mas igualmente as diretrizes educacionais de tal modo que se repense a mudança de mentalidade histórica procurando se distanciar de visões que tentam moldar nosso olhar segundo os interesses hegemônicos, cujo empenho encontra amparo perfeito nas representações estereotipadas que objetivam inferiorizar determinados grupos e sujeitos por meio de seus estigmas. A frequente circulação de imagens negativas sobre tais grupos e sujeitos acaba por confirmar e sustentar visões limitadas de nossa história.

À vista disto, é primordial que promova a ressignificação destes sujeitos por meio de políticas públicas como o PNLD além dos demais agentes envolvidos no processo de aprendizagem em sala de aula considerado o longo período em que o Estado brasileiro negou o pertencimento Étnico-Raciais dos diversos povos de descendência africana e indígena. A questão é que o estudo em torno da formação étnico-racial da população brasileira já não pode ser mais cristalizado.

Logo, percebe-se que os documentos até então relativos a este tema é resultante da luta histórica, sobretudo, do movimento negro brasileiro que desde o processo de redemocratização do país tem fortalecido a sua política reivindicatória, já que não é mais possível pensarmos em um Brasil fora de seu contexto racial e racializado. Por conseguinte, as diretrizes curriculares e as leis vigentes indicam a necessidade de se avançar nesses assuntos, ao mesmo passo que viabilize um Ensino de História mais próximo da realidade dos estudantes e para além do PNLD.

Ampliando um pouco mais nossa análise, observamos que, com a aprovação da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e seu vínculo ao Parecer nº 3/2004, reiterou-se a precisão de alcançarmos a pluralidade de nosso país, bem como o direito indenitário previsto em ambos os dispositivos legais. Neste quadro, entende-se por reconhecimento que:

[...] justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2004, p. 11 e 12).

Diante disto, o Ensino de História na atualidade precisa estar próximo da realidade dos alunos e deve corroborar com a construção de um saber histórico emancipador que evidencie o dinamismo da população negra e dos demais povos responsáveis pelo nosso processo de formação, dado que os saberes tidos como válidos já não conseguem responder os anseios desses sujeitos. Estas reivindicações revelam uma luta histórica iniciada desde o passado que exige no presente reparações históricas e, ao mesmo tempo, expõe a conquista do movimento negro como principal agente de sua própria liberdade.

É preciso encarar esta realidade e buscar promover um Ensino de História ancorado de fato nos princípios éticos, humanos e democráticos que todos possam se sentir representados. Neste sentido, os documentos e diretrizes educacionais já existentes, por intermédio de seu

caráter político, refletem não só uma simples expectativa, mas representam a chance real de proporcionar a superação de um olhar firmado apenas sob uma única ótica. O objetivo deste novo olhar é romper com visões cristalizadas que tentam naturalizar a condição de dominação dos grupos não hegemônicos.

Permitir que os alunos possam construir um entendimento voltado para as diferenças e heterogeneidade da sociedade brasileira à medida que realce a multiplicidade cultural de nosso país sem negligenciar os sujeitos e seus saberes é abrir-se às novas formas de compreender o nosso passado. Assim sendo, a partir da criação da Lei 10.639 de 2003, trouxe para o universo escolar e os demais setores escolares, novas demandas que precisam ser não só reconhecidas, mas efetivadas.

Daí, é necessário realçar que o cumprimento de uma educação pautada nas Relações Étnico-Raciais viabiliza o diálogo mais amplo e honesto sobre nossa identidade nos levando a pensar além do dito e repetido, de modo que se reconheça “os limites, contradições e realizações desse imaginário” (VIANA, 2020, p. 82). Nesta acepção, reconhecer significa adotar políticas educativas e estratégias de ensino que destaquem a diversidade do Brasil com o intuito de reduzir as assimetrias provocadas pelas questões raciais.

Por meio de uma postura questionadora que viabilize a valorização e o respeito entre os distintos povos que nos constituíram. Logo, entendemos que o reconhecimento deve assegurar, portanto, esta valorização, uma vez que nossa compreensão de raça foi apoiada no mito da democracia racial (BRASIL, 2004). Esta e outras crenças contribuíram com os ideais difundidos pelos grupos hegemônicos, ajudando a encobrir as percepções de mundo baseadas em uma superioridade racial.

Reeducar o imaginário não é negar o passado, mas é fazer emergir dores e medos que precisam ser tratados. Neste quadro, o movimento negro brasileiro tem sido importante na luta pela emancipação dos saberes, cujas ações estão pressionando os amplos setores institucionais da sociedade para ocorrer mudanças mais concretas. O movimento negro, designado também de educador, tem, então, se empenhado em ressignificar o passado e atribuir novos sentidos, nos dirigindo a outros olhares.

Como, por exemplo, o próprio termo **negro** empregado de maneira pejorativa para escravizadores, no passado, a fim de diferenciá-los, hoje, está ligado ao movimento, assim como a sua identidade. Por sua vez, isso revela que a supremacia europeia tornou ideologicamente a inferioridade de outras culturas, e de forma mais precisa, a africana (FILHO, 2021). Corroborando com o autor, Barros (2019) afirma que a ideia, alicerçada na existência de uma

grande “raça negra”, fez com que as distintas etnias africanas fossem diluídas para caber em um mesmo receptáculo.

Da qual a ideologia colonizadora trouxe a convicção de que os africanos eram destinados à escravidão¹¹⁹. Neste imenso complexo em que foram negadas suas diferenças étnicas e os seus saberes, revelam-se, ainda, suas lutas e resistência. Logo, “os indisfarçáveis interesses de conquista, exploração e dominação” firmaram este discurso e permitiram “encobrir as características próprias dos povos africanos” (FILHO, 2021, p. 160 e 161). Ante o exposto, observa-se a necessidade de reaprender a história e rever as estratégias de ensino, buscando incluir concretamente os seus feitos.

Para Cerri (2011), pensar historicamente é jamais aceitar as informações, ideias e os dados, sem antes considerar o seu contexto de produção, ou melhor dizendo, o tempo, as especificidades culturais, os aspectos políticos sociais das classes, do mesmo modo as possibilidades e os limites dos saberes quando se produziu. Segundo o mesmo autor, é relevante entender que “todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos em sua origem, e é decisivo saber quem são esses” (CERRI, 2011, p. 59), uma vez que isto mantém o sentido da mensagem.

Ainda em diálogo com Cerri (2011), o tempo histórico é construído por meio do embate entre permanências e mudanças. Por isto, as expressões do tipo “sempre foi assim” e “vai ser sempre” adequam-se aqueles que não podem pensar historicamente. Contudo, “se somos obrigados a usar, nas nossas ações cotidianas, algum tipo de conhecimento que interprete a nossa identidade no tempo, não é isso que significa, necessária e imediatamente, que somos capazes de pensar historicamente” (CERRI, 2011, p. 61).

Sendo assim, conforme o pesquisador, a consciência histórica só é alcançada através do “pensar historicamente”, este, aliás, é atributo próprio da Ciência Histórica que permite benefícios por intermédio da reflexão da vida prática. Ou seja, perceber que:

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões (BRASIL, 2017, p. 397).

O documento citado realça que a disputa entre os diferentes grupos sociais e a produção de sentidos não só evidenciam os conflitos, como também revelam uma contínua reinterpretação dos processos históricos, fazendo surgir, conseqüentemente, novas demandas.

¹¹⁹ Embasado pelo pensamento bíblico de maldição lançado por Noé e, nos estudos biológicos, feitos por Lineu, estavam os africanos presos à ideia de dominação e inferiorização (BARROS, 2019). Assim, a escravização destes sujeitos era justificada como uma maneira de “salvá-los” e “civilizá-los” culturalmente.

Neste quadro, são muitas as direções possíveis para o Ensino de História, todavia isso dependerá diretamente da nossa própria capacidade de pensar e agir em relação aos acontecimentos do passado, visto que só poderemos tomar um caminho, já que:

É preciso abrir o sistema de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção de aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação” (NÓVOA, 2011, p. 68).

Desta maneira, a escola, como uma das mais importantes instituições da nossa sociedade, não é neutra e tampouco isenta das transformações exigidas no nosso cotidiano. Por esta razão, é preciso pensar o ambiente escolar como um espaço pertinente para estas tensões, uma vez que sua estrutura é feita de regras, normas e ritos, pela divisão de conteúdos, pelo cognitivismo e pelo cientificismo de base eurocentrada que determina e privilegia a disciplina dos corpos (GOMES, 2019).

A autora afirma que diante deste histórico, as escolas públicas brasileiras constituem-se não só um direito social, como também não se pode esquecer “de que ela é a instituição que mais recebe corpos marcados pela desigualdade sociorracial acirrada no contexto da globalização capitalista” (2019, p. 134). Neste cenário, são corpos discriminados que, apesar de sábios, têm seus saberes ignorados e marcados por uma imagem negativa que evidencia seus estigmas e estereótipos cristalizados por uma educação “brancocêntrica” (BRAÚNA, et. al., 2022).

O processo de emancipação sociorracial em nosso país, então, nos desafia a construir um futuro possível, um outro futuro com vista para uma mudança realmente autêntica, de acordo com Névoa (2011). Afinal, o entendimento sobre a educação na atualidade deve ir além do que já sabemos e do que foi durante muito tempo. Neste sentido, é chegado o momento de desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (MIGNOLO, 2008, p. 305). Ante o exposto, perceber a cristalização das imagens canônicas de autoria de Debret incorporadas nas coleções didáticas exige uma postura atenta e empenhada, dada a determinação de seus códigos.

No qual amparam naturalmente os estigmas e os estereótipos da população negra, impedindo e determinando nosso olhar e os dos próprios sujeitos. Daí a relevância de discutir o papel do PNLD enquanto política pública responsável pela avaliação e aprovação de livros e materiais didáticos livres de preconceitos ou qualquer forma de discriminação. Neste entendimento, Bittencourt (2018) ressalta que a escolha do livro didático é uma questão política.

E, como tal, deve servir como um ponto estratégico que reivindique o compromisso de todos os seus setores e agentes envolvidos em sua construção. Logo, é necessário discutir as representações canônicas incorporadas nos livros didáticos acerca desta população não como uma ideia “pressa” a partir de seus estigmas, mas esforçar-se para quebrar sua determinação que pretende a apresentar-se como registro do real que conforme Paiva (2006) quanto mais colorida mais perigosa ela se torna.

Daí, pensar o que deve ou não deve incorporar nas coleções didáticas, especialmente as de História, é crucial para os avanços de uma educação antirracista. Assim, a adoção de medidas que visem descristalizar ideias limitantes e despertar outros olhares para compreensão das ocorrências históricas são importantes. Deste modo, a admissão de novos conceitos, representações que apresentem os sujeitos negros por meio de seus saberes e suas crenças, bem como a relação do texto escrito com as imagens, podem fazer muito diferença neste contexto.

Neste pensamento, é oportuno destacar que existem imagens e materiais pouco explorados que podem contribuir com um olhar positivo acerca destes sujeitos por intermédio de representações mais dinâmicas que evidenciam as sociabilidades da população negra marcadas pelas africanidades, cujo resultado é fruto de suas próprias experiências coletivas. A imagem a seguir é um rápido exemplo destas construções, que apesar de ser em outro contexto de produção daquelas aqui analisadas, fica evidente a necessidade de outras imagens que colaborem com novas perspectivas.

Isto não significa esquecer o que aconteceu no passado, porém mostra novas possibilidades de construções feitas no início do século XX que também nos ajudam a entender as sociabilidades destes sujeitos se distanciando do determinismo imposto pelas chamadas imagens coercivas que impedem um olhar mais reflexivo¹²⁰. A cena seguinte é do pintor argentino Hector Carybé (1911-1997), que residiu a maior parte de sua vida na cidade de Salvador, na Bahia¹²¹.

¹²⁰ Nosso propósito é mostrar que existem muitos caminhos possíveis para se pensar os acontecimentos do passado e que a exaustiva repetição das imagens de autoria de Debret nos livros didáticos deve ser repensada.

¹²¹ Carybé é visto como um renomado artista plástico reconhecido no Brasil e no exterior. Sua obra privilegia a diversidade da cultura africana e afro-brasileira da cidade de Salvador-BA, através dos trabalhos cotidianos, rodas de samba e, em especial, o vínculo com o mundo do candomblé. Consoante Vagner Silva, algumas de suas obras podem ser vistas “em prédios públicos, como os murais Fundação da Cidade de Salvador e o Mural dos Orixás, em Salvador, Alegria e Festa das Américas, no Aeroporto Kennedy, em Nova York, e Libertadores, no Memorial da América Latina, em São Paulo”. Fez ilustrações de livros para “autores como Mário de Andrade, Jorge Amado, Gabriel Garcia Marquez, Mario Vargas Llosa, Antonio Olinto, João Cabral de Melo Neto, Pierre Verger-, periódicos, capas e encartes de discos de música popular contendo cantigas de candomblé, samba de roda e capoeira” (2012, p. 1).

Figura 20 – Pescadores e Baianas em Salvador – BA



Fonte: A CENTURY ARTES E LEILÕES (Lote 248).

A obra construída por Carybé é vasta e reúne pinturas, desenhos, ilustrações, esboços, esculturas, gravuras, cerâmicas e murais criados em estilos e técnicas diferentes¹²². A questão é que, embora toda a sua representatividade, as litografias do artista não são muito conhecidas, já que os destaques acabam sendo das obras de autoria europeia. No geral, as cenas produzidas por Carybé nos ajudam a pensar sobre o “se” – e, se fossem incorporadas às coleções didáticas.

Ou mesmo variadas cenas de autorias diferentes que evidenciassem produções relevantes que nos auxiliassem a contar a história destes sujeitos, oportunizando, portanto, outras formas de percebê-los. Logo, compreendendo o alcance que o livro didático possui no universo escolar, assim como o seu compromisso político diante da sociedade brasileira e das novas exigências, constatamos a urgência da concretização de uma educação pautada nas relações éticas-raciais.

Visto que não só os conteúdos expostos nos livros didáticos, mas a nossa própria base curricular tem mantido saberes que privilegiam determinados grupos em detrimento de

¹²² Isto é, modelagem, incrustação, entalhe, alto e baixo-relevo, cinzelção, mosaico, aquarela, pintura a óleo aplicada em diversos materiais ou suportes, tais como: madeira, cimento, argila, ferro, búzios, pedra e ladrilhos (SILVA, 2012).

outros. É preciso, contudo, não só de leis que indiquem as necessidades pontuais destes sujeitos porque elas já existem, entretanto, que elas sejam realmente efetivadas. Deste modo, a produção e a oferta gratuita de livros e materiais didáticos destinado a aprendizagem de milhares estudantes das escolas públicas brasileiras deve ter esse compromisso ético.

E deve colocar em ação critérios avaliativos e determinações que favoreçam sua autonomia frente ao enfrentamento e combate ao racismo. Neste quadro, as exigências da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e políticas afirmativas conseguiram modificar a Lei de nº 9.394 de 1996 e apesar de ser um passo relevante, observa-se que após duas décadas ainda é preciso avançar. Pois, conforme evidenciado, prevalece uma matriz curricular inclinada aos interesses da branquitude.

Ademais, o reconhecimento, valorização e a afirmação de direitos já conquistados só são possíveis com a concretização destas histórias e um Ensino de História que proponha verdadeiramente a:

[...] divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

De acordo com o referido documento, é primordial reforçar que o empenho de se alcançar uma política de produção de livros didáticos em nosso país assente no reconhecimento e reparações históricas exige uma postura firme de um dos nossos principais programas. É oportuno destacar que esta atitude não deve ser tão somente do PNLD, mas de todos os membros que compõem a Comunidade Escolar.

Assim, lembramos que todas as conquistas, ainda que mínimas, revelam um significado histórico imenso, sendo fruto de um árduo processo de luta e resistência do próprio movimento negro, no qual tem se colocado como um dos principais articuladores e educadores destas mudanças. Enfim, admitir que reeducação racial em nosso país é de fato uma emergência (BRAÚNA, *et. al.*, 2022), cujo compromisso seja alicerçado em um saber emancipatório com base na diversidade dos diferentes povos que constituíram a noção brasileira (GOMES, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na virada da década de 1980, houve um salto importante em direção a novos entendimentos históricos, visto que a relação de documentos até então concebidos pela historiografia já não conseguia dar conta de responder aos anseios e exigências destes correntes sujeitos. É neste contexto que a História passa a se utilizar de diferentes documentos outrora rejeitados. O despertar para outros objetos de estudo e, respectivamente, suas linguagens permitiu que as imagens fossem amplamente incorporadas aos livros didáticos, ocupando um papel não só de meras ilustrações, mas de ser um recurso didático potencial, apesar de seus limites.

Este quadro reflete, ainda, avanços pertinentes nos livros didáticos, uma vez que foram deixando de ser tão somente manuais de apoio e se tornando um dos principais instrumentos usados em sala de aula por professores e alunos, servindo-se, então, como “porta de entrada” para os diversos saberes produzidos pelos homens. Neste sentido, o livro didático caracteriza-se como um valioso suporte do conhecimento escolar e métodos pedagógicos (BITTENCOURT, 2018), no qual não deve ser entendido unicamente como difusor de sistema, contudo como um documento de caráter complexo que passou exigir a presença de outros recursos.

Ante o exposto, o livro didático revelou-se ser um objeto complexo, cuja existência tornou-se dependente de outros objetos que podem manter uma ligação de complementaridade. Logo, a natureza múltipla do mesmo nos evidencia uma “construção de várias mãos, vozes e olhares”, cujas funcionalidades podem corroborar com o trabalho do professor à medida que o auxilia em seu planejamento, preparação de aulas e na produção de materiais para os alunos. A nossa pesquisa teve o intuito de discutir as imagens construídas por Debret sobre a população negra no Brasil presentes nos livros didáticos.

Deste modo, foram analisadas 12 (doze) imagens do referido artista incorporadas em 5 (cinco) coleções didáticas conforme o Guia do PNLD de 2020. Vale salientar que as imagens produzidas por Debret marcam um período de transição na história de nosso país, como: a elevação do Reino Unido (1815) e o Primeiro Império (1822-1831). Debret chegou ao Brasil em 26 de março de 1816 com a expedição de profissionais franceses, sendo o único a ficar por mais tempo (1816-1831). Durante sua estadia, o artista fez vários registros, do qual sua “redescoberta”¹²³ no início do século XX tem recebido rigorosas críticas.

¹²³ TREVISAN (2011).

As imagens criadas por Debret se encontram de maneira acentuada nas coleções didáticas conforme o Guia do PNLD de 2020 aprovadas para o quadriênio de 2020 a 2023. Ao se debruçar sobre o estudo das imagens, observa-se que a mesma adquiriu ao longo dos anos o reconhecimento de fonte depois de atravessar um árduo percurso e serem desconsideradas pela historiografia e alcançar a noção de fonte inicialmente entre os historiadores da arte. Só depois de transpor a ideia de “simples ilustrações” e “certidão de uma verdade” consegue o seu status de fonte histórica.

Assim como qualquer outra fonte, a imagem deve ser questionada e pode, então, nos revelar, por intermédio de suas camadas temporais, intenções, hábitos, costumes e valores de uma época. Neste sentido, as imagens já são construídas com a intenção de eternizar-se, ainda que seus limites se esbarrem no espaço de um quadro, as suas interpretações podem ser atualizadas no tempo. Daí, a imagem consegue ser uma fonte de estudo inesgotável, visto que seus significados podem variar de acordo com cada época.

Entretanto, lembramos que algumas delas desaparecem ao passar do tempo e outras conseguem “sobreviver” e atingir uma condição de cânone. Isto nos mostra que a preservação destas imagens revela esforços e interesses de determinados grupos sociais que, com o apoio de determinados setores da sociedade, definem padrões que passam a amparar tais ideias. Desta forma, reiteramos que o nosso objetivo é discutir como as imagens de autoria de Debret corroboram para a fixidez de estigmas e estereótipos em relação aos sujeitos negros nas coleções didáticas de História para o Ensino Fundamental – Anos Finais.

Esta inquietação surge da percepção de que as imagens nos livros didáticos são importantes recursos didáticos e contribuem para a construção de entendimentos históricos em sala de aula. Analisando o caminho que as imagens percorreram até sua recepção como objeto de estudo e a sua marcante incorporação nas páginas didáticas escolares, percebemos que o uso de sua linguagem nos impõe desafios e solicita um olhar dedicado, uma vez que na maior parte das obras didáticas não estabelecem conexão com os textos escritos, cabendo ao professor o esforço de examiná-las criticamente.

Isto pede um olhar treinado e capacitado. Neste quadro, ainda que as imagens possuam sua própria linguagem e também possam ser consideradas um texto, é primordial que nos livros didáticos estabeleçam ligação com os textos escritos, dado que ambos podem exercer função de complementaridade. Assim sendo, é preciso estar atento aos vazios, às lacunas, às mudanças e permanências, sem esquecer que o seu uso exige uma formação mínima. Nesta ótica, a imagem deve ser questionada a partir da lógica que a reconheça como suporte de

práticas sociais, as quais as desvinculam do senso comum de concebê-las como uma confirmação da verdade ou de que contém inteiramente os fatos passados.

Ademais, devemos entendê-las como o resultado de um conjunto de ações coletivas e individuais que refletem seu regime de historicidade o qual deixa “pincelado” em sua fixidez, os rastros e restos das experiências humanas, no qual possibilita evidenciar parte de uma história, visto que sua plenitude não é possível (LE GOFF, 2013). Portanto, o trajeto que as imagens percorreram até a sua conquista como fonte histórica e ocupando atualmente papel de destaque nos livros didáticos já não podemos desconsiderá-las.

O seu percurso nos revelou uma difícil jornada e, ao passar dos anos, devido aos avanços historiográficos, já não podemos ser vistas como meras ilustrações, mesmo quando “tentam”. Logo, como qualquer outro objeto de estudo e, neste caso, como recurso didático, devem ser exploradas criteriosamente. Por conseguinte, as imagens remetem aos primórdios da vida humana e seu surgimento veio antes mesmo da escrita, cuja existência não comprometeu a ampliação desta última, pelo contrário, conforme mencionado, conseguem desempenhar papéis complementares.

Diante do exposto, apesar de imagens e textos escritos possuírem sua própria linguagem, a relação entre as duas representa ganhos significativos para a construção de entendimentos históricos. Tendo em vista que aquilo que os textos escritos não forem capazes de nos “mostrar”, os registros visuais ajudarão. Embora as duas possam ser trabalhadas de forma independente, possuem vínculo de ligação. Ante o exposto, as alterações realizadas nos livros didáticos desde a sua criação¹²⁴ foram fundamentais e chegam nos dias atuais como o principal recurso didático usado em sala de aula.

O PNLD enquanto política pública representou e continua representar um papel fulcral nos avanços que precisam ser concretizados, mesmo que o seu principal papel seja avaliar, indicar, comprar e distribuir gratuitamente livros didáticos para todo o sistema de ensino público no país por meio do Governo Federal. Isto revela o dever ético e político que o programa tem de assumir perante a sociedade brasileira, bem como a observância nas diretrizes educacionais que determinam o estudo sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana baseado nas Relações Étnico-Raciais.

¹²⁴ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, iniciando com outro nome, em 1937, pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. E ao longo destas quase nove décadas, foi sendo aperfeiçoado e contou com vários nomes e formas de execução. Com a edição do Decreto-Lei nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, o PLIDEF dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que apresentou relevantes mudanças. Atualmente, o programa é dirigido à Educação Básica, tendo como única exceção os alunos da Educação Infantil.

Nesta acepção, o livro didático se torna um suporte considerável no ambiente de sala de aula, cuja materialização deve encarar o seu compromisso político com as novas reivindicações. Por sua vez, isto aponta a necessidade de uma atuação mais autônoma do programa, o qual o distancia de critérios e normas que tendem limitar suas ações, impedindo de avançar segundo o seu próprio parecer. Assim, mediante o seu entendimento de que é necessário prosseguir com as mudanças mais concretas, é preciso dispor de mecanismos que determinem e efetivem tais ampliações.

No entanto, entender que não existe um livro didático “ideal” apto a resolver todos os problemas, mas perceber através de seu caráter material, bem como a sua disposição de coexistir com outros suportes didáticos, evidencia sua complexidade. Os livros didáticos, atualmente, podem exercer no mínimo 4 (quatro) funções. A saber: a função referencial, a função instrumental, a função ideológica e cultural e a função documental. Daí, pode-se concluir que sua construção já não ocorre de maneira isolada, entretanto envolve diversos setores da sociedade e agentes (CHOPPIN, 2024).

Os livros didáticos na atualidade, por meio de suas funcionalidades, podem desempenhar múltiplas facetas, por isso não podem ser reduzidos tão somente por seus aspectos mercadológicos. Desta forma, entendê-lo unicamente por este viés e ligá-los às concepções ideológicas é desmerecer suas mudanças políticas. Assim, o livro didático, como referencial, segue o curso de ensino e evidencia para nós orientações e determinações curriculares; como instrumento, nos oferece métodos de aprendizagens que facilitam a apreensão dos saberes por intermédio das atividades propostas.

No entanto, se for visto por seu caráter ideológico, mesmo sendo o mais antigo corremos o risco de restringi-lo apenas aos interesses e definições do mercado estatal, da mesma maneira, se considerado sua feitura como uma construção coletiva, no qual envolve várias “mãos, vozes e olhares”, o perceberemos como um relevante documento. Este último entendimento sobre o livro didático não é universal (CHOPPIN, 2004) e só é possível em ambientes que beneficiem a iniciativa dos alunos, encorajando-os a alcançar sua autonomia através dos saberes apresentados no livro.

Neste sentido, o livro didático se torna um importante instrumento para o trabalho dos professores e, conseqüentemente, dos alunos (BITTERN COURT, 2018), cuja circularidade alcança milhares de estudantes das escolas públicas brasileiras revelando, então, sua pertinência, como também a necessidade de o analisar não apenas para tecer críticas, mas de evidenciá-lo para além de sua materialidade a qual remete sua trajetória ao longo de todos esses anos e a sua conquista enquanto programa político. Portanto, se pondo como um programa

substancial, visto que em muitas realidades é o único suporte viável. Podemos concluir a partir disto que o livro didático é a soma de distintas ações e quem compreende setores e agentes, podendo realizar diversas funcionalidades a depender do modo como é usado.

Os diferentes recursos disponíveis nas coleções didáticas são cruciais no processo de aprendizagem dos alunos. Daí, a incorporação de imagens nos livros didáticos deve romper com a ideia de percebê-las somente como meras ilustrações e que, após um árduo caminho, sua linguagem se revela na sociedade atual como essencial na construção de entendimentos históricos. Assim, já não podemos ficar indiferentes à sua presença, devendo nos dedicar ao exercício de treinar o nosso olhar.

Embora isto exija uma formação profissional que deve ser iniciada com a graduação e que pode ir sendo aprimorada com as formações continuadas. Nesta perspectiva, a presença de imagens nos livros didáticos é notória e que, por meio de seu potencial, nos permite gerar e produzir conhecimento sem esquecer de seus limites. Contudo, as imagens nos ajudam a reconstruir conceitos, ressignificar os acontecimentos do passado, ao mesmo tempo que nos permite novas interpretações.

Logo, entre os diferentes papéis que as imagens podem ocupar nos livros didáticos, nos concede observar a preservação de algumas em relação a outras e nos dirige às imagens construídas no campo artístico que já nascem visando esta perpetuação. Esta conservação, segundo vimos com Mazzola (2015), contribui para o surgimento do cânone sustentado por grupos, instituições de ensino de tradições, cujo interesse é sobrevivência, podendo ser “resgatado” a qualquer momento. As imagens de autoria de Debret têm o objetivo de firmar o padrão europeu como um referencial de civilidade.

Poderia ser diferente? Não, visto que seu olhar é fruto de sua época. Todavia, nos questionamos no momento atual, posterior a sua redescoberta e a exaustiva repetição nos livros didáticos, se já não deveriam ser revistas, dado o seu determinismo em relação aos estigmas e estereótipos acerca dos sujeitos negros. Esta preocupação é firmada nos autores aqui utilizados, dado o poder coercitivo que estas imagens possuem, por esta razão não podem ser consideradas inocentes.

Diante do exposto, a presença acentuada das cenas do referido artista por mais de um século é tensionada na atualidade pela necessidade de novas representações que não só desqualifiquem a população negra através de seu sofrimento e subserviência, mas por meio de sua resistência e de seus saberes. É oportuno, destacar que apesar do pouco tempo observando as percepções dos professores do componente curricular de História nas Redes de Ensino Público no Município de Caucaia-CE, constatamos entre as narrativas registradas que as

imagens do artista eram danosas e não eram próximas da realidade de boa parte dos alunos e que por esta razão não eram usadas.

Exceto nas ocasiões em que se deseja realçar o sofrimento dos escravizados como uma maneira de sensibilizá-los para este passado doloroso, o que provocava, segundo os relatos extraídos, comoção. Por isso, consoante os problemas que foram comprometendo o andamento do trabalho, precisou passar por atualizações, porém confirmou que a inquietação inicial que instigou a pesquisa era primordial. Deste modo, a marcante presença das imagens de autoria de Debret revela no tempo presente um olhar doloroso que não pode ser esquecido, mas não precisa ser reiterado fatidicamente.

Através da análise das coleções didáticas, verifica-se que a tradição histórica relativa às imagens remonta o passado quase que exclusivamente sob uma ótica eurocêntrica, no qual indica uma educação brancocêntrica (BRAÚNA, et. al., 2022), bem como na interferência estrangeira na produção de livros escolares no país. Por conseguinte, devemos ressaltar a obrigatoriedade da Lei 10. 639 de 2023 e a emergência de uma Educação e no Ensino de História que se baseie nas Relações Étnico-Raciais.

A partir disto, lembramos que a referida lei modificou a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB)¹²⁵ passando a incluir os povos originários por meio da Lei 11. 645 de 2008. A herança eurocêntrica na elaboração de livros didáticos a serem consumidos pelo público brasileiro foi direcionada inicialmente para os currículos franceses, assegurando que algumas imagens se mantivessem e venham se mantendo. Perante as reivindicações no que se refere à emancipação dos saberes e dos sujeitos outrora “aprisionados” esperam-se mudanças mais reais.

Dado os 20 (vinte anos) de criação da primeira lei que enfatizou a resistência e a luta do movimento negro brasileiro. Neste quadro, reconhece-se a necessidade de mudanças em observância aos dispositivos legais e diretrizes educacionais, além dos anseios por novos olhares. Com base no que já foi citado, as imagens podem auxiliar o trabalho do professor e podem, ainda, nos ajudar a compreender a pluralidade étnica de nosso país, nos permitindo o direto a construir uma identidade mais próxima de nós e destes sujeitos.

O auxílio que a imagem pode oferecer à imaginação dos alunos é distinta e rompe com métodos enfadonhos de se aprender história apenas pelo “ouvir” permitindo uma rica experiência ao mesmo tempo que desperta a percepção criativa daquele que a observa. Por este

¹²⁵ Lei nº 9. 394, de 20 dezembro de 1996.

motivo, devem ser discutidas rigorosamente. Apesar de as imagens de autoria de Debret serem vistas como preciosas fontes historiográficas, elas só nos “contam” parte desta história e enaltece um único olhar.

Neste sentido, a enorme circularidade de suas imagens nas coleções didáticas de história contribui para o amparo de visões preconceituosas acerca da população negra no Brasil, visto que a fixidez de seus códigos determina e “aprisiona” estes sujeitos numa ótica de dor e inferioridade em relação aos brancos. Logo, a repetição em série de suas cenas vai na contramão do que se define como necessidade para os sujeitos negros, isto é, a incorporação de construções que possam positivar a história destes sujeitos.

Por conseguinte, devemos abonar a ideia de “prova” a partir das imagens, já que mesmo “congelando” os acontecimentos passados não alcançam a totalidade dos fatos, dado que isto nunca será possível. Em todo caso, visto os crescentes casos de racismo em nosso país, nós, enquanto educadores, parte de uma comunidade escolar e os diferentes programas políticos, devemos ter o compromisso ético de estarmos atentos a estas demandas. Buscar agir dentro das nossas responsabilidades sociais diante da sociedade brasileira.

Portanto, reiteramos que a marcante presença das imagens canônicas de Debret nos livros didáticos de História deve ser revista, se não em sua inteireza que possa ao menos, ser melhor exploradas pelas próprias coleções por meio de sugestões ou à incorporando com textos atuais que cooperem com a descristalização do olhar conduzindo a quebra de sua determinação coercitiva. Sendo assim, as imagens de autoria do artista amparam marcas da colonialidade no presente e impõem a necessidade de uma nova lente por meio da Decolonialidade.

Uma vez que os estudos decoloniais propõem-se a combater os padrões de subalternidade determinados pelos ideais eurocentrados firmados na crença cristã imposta ao mundo ocidental. As cenas de autoria de Debret nutrem no imaginário coletivo a ideia de real no qual as condições de vida e o destino dos sujeitos negros estão “presos” à ideia de inferioridade, sem vontades e sem direitos, mantêm-se fadados ao fracasso. Os estereótipos evidenciados nestas imagens são uma população vista de forma homogênea, sem singularidades, hora dócil, preguiçosa e triste, outra, apática e indolente.

Estes aspectos distorcem e cristalizam o nosso olhar para uma atuação mais ativa desses sujeitos, que em nenhum instante deixaram de resistir e de articular conforme suas circunstâncias momentâneas. Neste sentido, as imagens canônicas de Debret revelam apenas os sintomas de mentalidade europeia e cristalizam as lutas operadas por estes sujeitos. Mesmo que em algumas de suas cenas deixem subentendido, este movimento é feito de maneira muito

elementar, geralmente fixando-os em um nível de domesticação, igualmente os animais selvagens sob a dominação de seus proprietários.

Transformado em objetos quase cinematográficos, ainda que animados, tinham desejos, mas escolhas. Nesta acepção, os registros produzidos por Debret não tinham interesse de informar-se sobre o Brasil, mas de informá-lo (LIMA, 2007), cujo esforço buscou uma forma suficientemente engenhosa de revelar as sociabilidades brasileiras retirando de suas cenas as cores tristes e a atmosfera pesada diante do sistema atroz imposto por pelos colonizadores.

A arte neoclássica foi deste modo adaptada aos interesses do artista, que evidenciou as pretensões e os desejos do homem branco europeu. Mesmo que as imagens de Debret possam evidenciar parte de nossa história, insistimos que o seu determinismo auxilia visões danosas sobre os referidos sujeitos e os “aprisiona” em um ciclo eterno de submissão e penosos castigos. As ações dirigidas para um Ensino de História mais ético e inclusivo em que todos possam se sentir representados são emergenciais.

Deste modo, é importante dizer que nossas políticas públicas existentes devem oportunizar tais mudanças. Logo, o papel do PNLD neste movimento é relevante, embora não seja o único responsável. Contudo, enquanto política pública, também precisa enfrentar estas questões e ter autonomia. O seu compromisso diante da sociedade brasileira é crucial e fortalece a luta do movimento negro educador que tem resistindo bravamente. Neste enquadramento, a reparação histórica é um ato político.

Ademais, o livro didático assume um papel pertinente na política de combate ao racismo ou qualquer forma de discriminação, de maneira que sua materialidade possa contribuir para a construção de entendimentos mais conscientes e próximos da realidade dos estudantes. Deste modo, os aspectos de colonialidade presentes nas canônicas imagens de Debret exigem um contraponto. Isto requer um olhar decolonial, visto que sua ótica tem prevalecido sobre nós e estes sujeitos por muito tempo.

A efetivação de uma política educacional orientada nas Relações Étnico-Raciais em nosso país não pode ser mais adiada. Logo, a atuação do movimento reivindicatório busca corrigir diferenças étnicas que visam desqualificar os sujeitos negros de modo sorrateiro. Daí, pesquisas como estas ajudam a ampliar estas análises. Enfim, é oportuno salientar que este trabalho teve o objetivo de contribuir com os avanços em torno deste debate, que agora necessitam sair do campo teórico e se concretizar na prática. Portanto, precisamos entender que sempre haverá novas possibilidades e, apesar do esforço, as linhas aqui apresentadas não conseguem dar conta do todo, contudo, cientes da nossa responsabilidade diante dos medos e dores cotidianamente sentidas por estes sujeitos devido à cor de sua pele.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2009.
- ANDRÉ, Marli. O que é o estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n. 40, p. 95 -103, jul/dez. 2013.
- BACKES, José Licínio. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 45, 2003, p. 11-36.
- BACKES, José Licínio. Os Estudos Étnico-Raciais e a Ressignificação do Currículo da Educação Básica. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 13 - n. 1 - p. 15-23 / jan-abr 2013.
- BALESTRIN, Luciana. 2013. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, 2013, n. 11, p. 89-117.
- BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor**: diferenças e desigualdades na formação da sociedade brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BARROS, José D'Assunção. Fontes históricas. **Cadernos do tempo Presente**, v. 11, n. 02, p. 03-26, 2020.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- BELTING, HANS. **Antropologia da Imagem**: Para uma Ciência da Imagem. [Tradução de Artur Morão], Lisboa, 2014.
- BENEVIDES, Fernando Vasconcelos; LOURENÇO, Ronaldo Mendes (Orgs.). **Reflexões e práticas no ensino de ciências humanas**. Fortaleza: Perole, 2021, p. 69-86.
- BHABHA, Homi Kharshedji. **A outra questão**: o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: O saber histórico na sala de aula. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- BLOOM, Harold. **O Cânone Ocidental**. [Tradução, Introdução e Notas: Manuel Frias Martins]. Lisboa. Ed. Temas e Debates - Círculo de Leitores, 2013.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 8º ano: ensino fundamental: anos finais. 4ª. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, out.2004.

BRASIL. Edital de Convocação 01/2018 – CGPLI. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático**, PNLD 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, versão final. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: história – guia de livros didáticos / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRAÚNA, Carla Jeany Duarte; SILVA SOUZA, Davison da; SOBRINHA, Zélia Maria Lemos Andrade. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagens como evidência histórica**. Bauru, SP: UNESCO, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?. **Anos 90**, v. 15, n. 28, p. 129-150, 2008.

CAMPOS, Flávio de. **História: escola e democracia: manual do professor / Flávio de Campos, Regina Claro, Miriam Dolhnikoff**. São Paulo: Moderna, 2018.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Iconografia e história**. Resgate-Revista interdisciplinar de cultura, v. 1, n. 1, p. 9-18, 2010.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. cap. 1, p. 127-131.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares**. História, São Paulo, 23 (1-2): 2004, p. 33-48.

CASTELLAR, Sônia Vanzella. **O uso de diferentes linguagens em sala de aula**. Ensino de Geografia – SP: Cengage Learning, 2010, p. 65-98. (Coleção Ideias em Ação).

CATANI, Denice Barbara; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **O que a escola faz?** Elementos para compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015, p. 51-69.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011, p. 57-104.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. [Tradução de Maria de Lourdes Menezes; *revisão técnica [de] Arno Vogel] Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 2002.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos avançados, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. **O historiador e o livro escolar**. [Tradução: Maria Helena C. Bastos] História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, RS, v. 6, n. 11, p. 5-24, jan. / jun. 2002.

COLI, Jorge. **O que é arte**. 15ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. Ensinar história e ensinar história antirracista: as tarefas dos professores de História com o letramento racial nas escolas brasileiras. **Palavras ABEHrtas**, n. especial, 2023.

COTRIM, Gilberto. **Historiar**, 8º ano: ensino fundamental, anos finais / Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

DIAS, Adriana Machado. **Vontade de saber**: história: 8º ano: ensino fundamental: anos finais / Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco César Pellegrini. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

DIEESE. **Pnad Contínua**. IBGE - dados do 2º trimestre de 2023. Elaboração: DIEESE. Disponível em:

<https://www.dieese.org.br/infografico/2023/populacaoNegra/index.html?page=1>. Acesso em: dez. 2023.

FONSECA, Selva Guimarães. **A História na Educação Básica**: conteúdos, abordagens e metodologias. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FREITAG, Bárbara *et al.* **O livro didático em questão**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: REDUC, 1987. Disponível em: [imperiais-ao-pnld--a-problematica1.pdf](#). Acesso em: 10 ago. 2023.

GATTI JUNIOR, D. **A Escrita Escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: Edusc, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JESUS, Fernando Santos. O “negro” no livro didático de história do Ensino Médio e a Lei 10.639/03. **História & Ensino**, v. 18, n. 1, p. 141-171, 2012.

JOHNSEN, Egil Børre. **Libros de Texto en el Calidoscópio**: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Barcelona: Ediciones Pomares, Corredor, S.A., 1996.

- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- KANUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun., 2006.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- LIMA JÚNIOR, Carlos *et al.* **O sequestro da Independência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LIMA, Valéria Alves Esteves. **J. -B Debret, historiador e pintor: a viagem pitoresca e histórica ao Brasil (1816-1839)**. Campinas, SP: Editora: Unicamp, 2007.
- LIMA, Valéria Alves Esteves. **Uma viagem com Debret**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MAUAD, Ana Maria. Sobre as imagens na História, um balanço de conceitos e perspectivas. **Revista Maracanan**, v. 12, n. 14, 2016, p. 33-48.
- MAUAD, Ana Maria. Usos e Funções da Fotografia Pública no Conhecimento Histórico Escolar. **Hist. Educ.** [Online], Porto Alegre, v. 19 n. 47, set./dez., 2015, p. 81-108.
- MAZZI, Lucas Carato; AMARAL-SCHIO, Rúbia Barcelos. Uma trajetória histórica dos livros didáticos: um foco nas políticas públicas implementadas nos séculos XX e XXI, **Revista Maracanan**, v. 2, n. 1, jan - jun 2021, p. 88 – 105.
- MAZZOLA, R. B. **O cânone visual: as belas-artes em discurso** [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2015.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual. São Paulo: **Revista Brasileira de História**, 2003.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de Identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MINAYO, M.C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012. Disponível em: <
https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S141381232012000300007&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 09 ago. 2022.
- MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e Imagens: possibilidades de Pesquisa. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. I, n. 1, p. 15-29, nov. 2007.
- MORTATTI, Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, organizadoras; Roger Chartier ... [et al.]. **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014. 338p.
- MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ.** (Online) Porto Alegre, v. 20 n. 50 set./dez., 2016 p. 119-138.
- NAVES, Rodrigo. **A forma difícil: ensaios sobre a arte brasileira**. São Paulo: Ática, 1996.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. PNLD: memórias, tensões e desafios. **Revista História Hoje**, vol. 7, nº 14, 2018.

PAIVA, E. F. **História & imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIVA, Rodrigo Calatrone. **A imagem-texto no ensino-aprendizagem de língua estrangeira**: estudo exploratório do livro didático Touchstone. Dissertação (Mestrado em Design), Programa de Pós-graduação Mestrado (Design). Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2010.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90: revista do Programa de Pós-Graduação em História**. Porto Alegre. vol. 15, n. 28 (dez. 2008), p. 113-118, 2008.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Clio e a Grande Virada da História *In*: PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de outra História: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-27, jan./jun. 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo da imagem: território da história cultural. *In*: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. **Narrativas, imagens e práticas sociais**: percursos em história cultural. Porto Alegre: Asterisco, 2008.

PINSKY, Jaime. **A Escravidão no Brasil**. 21ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p.107-130.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.) **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ROIO, Marcos Del. Gramsci e a Emancipação do Subalterno. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 29, p. 63-78, nov. 2007.

SALIBA, E.T. As imagens canônicas e o ensino de história. *In*: ENCONTRO PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3., 1999. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Aos quatro ventos, 1999. p. 434-452.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. 2010.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Como eu ensino**: a escravidão no Brasil. São Paulo. Melhoramentos, 2013.

SANTOS, Nádia Narcisa de Brito. **Cor (in)visível**: representações acerca da negra e do negro a partir de abordagens interdisciplinares em livros didáticos (PNLD, guia 2018), Dissertação:

Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central. Quixadá, Universidade Estadual do Ceará, 2020.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **As barbas do imperador**: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Edlene Oliveira. Relações entre imagens e textos no ensino de história. *Saeculum - Revista de História*, v. 22; João Pessoa, jan./ jun. 2010, p. 173-188.

SILVA, Gilvan Ventura da. Desvio social, exclusão e estigmatização: notas para o estudo da “História dos Marginais”. *Dimensões*, vol. 23 – 2009, p. 14-29.

SILVA, Isaíde Bandeira da. **O livro didático de história no cotidiano escolar**. Curitiba: Appris, 2014.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Artes do axé**. O sagrado afro-brasileiro na obra de Carybé. *Disponível em*: URL: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1267>. Acesso: 12 dez. 2023.

STRECK, Danilo R. *et. al.* **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TELO, Ricardo Motta; SCHUBRING, Gert. A comissão nacional do livro didático e a avaliação dos livros de matemática entre 1938 e 1969. **Revista Brasileira de História da Educação**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e014>. Acesso: 16 ago. 2023.

TREVISAN, Anderson Ricardo. Debret e a Missão Artística Francesa de 1816: aspectos da constituição da arte acadêmica no Brasil. **Plural**, v. 14, p. 9-32, 2007.

TREVISAN, Anderson Ricardo. **Velhas imagens, novos problemas**: a redescoberta de Debret no Brasil Modernista (1930-1945). Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

ULHOA, Clarissa Adjuto. Os recipientes atribuídos aos africanos e a seus descendentes nas obras de Debret como reveladores de colonialidades e agenciamentos. **Revista Mosaico**, v. 12, p. 14-36, 2019.

UPE, José Luiz Xavier Filho. Ensino de História e combate ao racismo na sala de aula. **TEL Tempo, Espaço e Linguagem**, v. 12, n. 1, p. 159-172, 2021.

VERAS, Aline Camacho de Andrade. A Escravidão no Brasil e Formas de Resistência Negra. **Encontros**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 83-93, 2º semestre de 2015.

VIANA, Cibele Aparecida. Perdura o eurocentrismo no ensino de história?. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 19, n. 1, p. 73-85, 2020.

VICENTINO, Cláudio. **Teláris história**, 8º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Ática, 2018.

VIDAL, Diana Gonçalves. Fontes visuais na História: significar uma peça. **Varia História**, Belo Horizonte, n. 13, jun. 1994, p. 128-131.

XAVIER, João Paulo. **Letramento visual crítico**: leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e método. [Tradução: Cristhian Matheus Herrera] 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZACHEU, Aline Aparecida Pereira; CASTRO, Laura Laís de Oliveira. Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil. *In*: 14ª JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 2015, Marília. **Anais eletrônicos...** Marília: UNESP, 2015.

Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dostempos>. Acesso em: 10 de agosto de 2022.

APÊNDICE A - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ANÁLISE DAS LEIS, EDITAL DO PNLD/2020 E GUIA DO PNLD/2020.

Referência do documento:			
Número da página	As imagens canônicas de Debret	Comentários	Observações gerais
Apontar número da página.	Discutir o que as construções criadas pelo artista mostram sobre a população negra escravizada.	Comentar acerca das imagens e o contexto que as envolve.	Citar alguma referência pertinente.

APÊNDICE B - FICHA DE LEITURA BIBLIOGRÁFICA.

Indicar:	O livro ou texto.
Palavras-chaves:	Apontar as palavras-chave do livro ou texto.
Autores mais utilizados:	Referir-se aos principais autores referenciados.
Pertinência:	Ressaltar a pertinência do trabalho.
Ideia/argumento central:	Realçar a ideia/argumento principal e seu posicionamento sobre o mesmo.
Referências principais:	Indicar referências principais com suas respectivas páginas.

APÊNDICE C - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.

ESTRUTURA DO LIVRO						
Referência do livro didático: (Indicar a referência do livro didático) Estrutura organizacional do livro didático: (Explicar como o livro está organizado)						
Número da página:	Seção do Livro:	Recorte temporal:	As imagens de autoria de Debret:	Texto principal do capítulo:	Sugestão de atividades:	Observações gerais: